Prácticas filosóficas comparadas

Las prácticas filosóficas se han abierto hoy un espacio, tanto en el mundo de esa disciplina como en los campos sociales. Una parte de la filosofía desistió de dedicarse solamente a la labor teórica y se atrevió a dar importantes pasos hacia la interacción con los otros. En este libro escriben buena parte de los principales filósofos prácticos de la filosofía con/para niños, la consultoría filosófica y los talleres filosóficos aplicados en ámbitos sociales.

Este trabajo representa una clara apuesta al diálogo y a la construcción entre los especialistas más destacados en cada una de estas disciplinas, que muestra cómo estos pueden apoyarse mutuamente desde los enfoques teóricos, metodológicos o prácticos. Los autores aquí reunidos descuellan tanto en su producción teórica como en su compromiso y han generado importantes avances en sus países y fuera de los mismos. Sin lugar a duda, cada uno de ellos es un líder en el desarrollo de uno o varios tipos de las nuevas prácticas filosóficas de nuestro tiempo.

Participan en esta obra

Gerd B. Achenbach, José Barrientos Rastrojo, Oscar Brenifier, Eugenio Echeverría, Félix García Moriyón, Walter Omar Kohan, Tetsuya Kono, Ran Lahav, Lou Marinoff y David Sumiacher.

ISBN 978-987-538-680-8

Noveduc.com

David Sumiacher (comp.)
Prácticas filosóficas comparadas
noveduc

David Sumiacher (comp.)

Prácticas filosóficas comparadas

Filosofía con/para niños
Consultoría filosófica
Talleres filosóficos

EDITORIAL CECAPFI

DAVID SUMIACHER
Director general, fundador y formador de Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas. Vocal y formador en la Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Presidente del Colegio de Consultores Filosóficos de México y organizador del Congreso Mundial de Prácticas Filosóficas (México, 2018). Ha dado clases en la licenciatura en pedagogía (UNAM). Es profesor de la Universidad Vasco de Quiroga, y docente y supervisor en la licenciatura en filosofía en el ISES (México). Dictó seminarios y conferencias sobre educación, filosofía y prácticas filosóficas, en universidades de América, Europa, África y Asia. Publicó libros y artículos en revistas especializadas.

David Sumiacher (comp.)

Prácticas filosóficas comparadas

Filosofía con/para niños
Consultoría filosófica
Talleres filosóficos

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Prácticas filosóficas comparadas: filosofía con/para niños: consultoria filosófica: talleres filosóficos / Gerd B. Achembach... [et al.]; compilado por David Sumiacher. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019. 144 p.; 22,5 x 15,5 cm.

ISBN 978-987-538-680-8

1. Filosofía. 2. Filosofía para Niños. I. Achembach, Gerd B. II. Sumiacher, David, comp.
CDD 107.054

Colección Filosofía

Corrección de estilo: *Silvina García Guevara*

Edición: *Tania Ortiz*

Traducción textos Achembach; Marinoff; Lahav; Kono, Morioka e Hirohata y Brenifier: *Tania Ortiz*

Diagramación de interior: *Patricia Leguizamón*

Diseño de cubierta: *Pablo Gastón Taborda*

El copyright de las imágenes pertenece a sus respectivos autores y son utilizadas con fines educativos.

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1ª edición, noviembre de 2019

Se terminó de producir en el mes de noviembre de 2019
en Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.,
Av. Corrientes 4345, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El **Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas** SA de CV auspicia institucionalmente la edición del libro *Prácticas Filosóficas Comparadas* para apoyar el emprendimiento y contribuir a su difusión.

Ediciones Novedades Educativas
© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 5278-2200
E-mail: contacto@noveduc.com
www.noveduc.com

I.S.B.N. N° 978-987-538-680-8

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

30 AÑOS DE APRENDIZAJES

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

Introducción
David Sumiacher 9

Capítulo 1. ¿Qué es lo que importa? ¿Qué es importante en verdad? ¿Qué es crucial al final? Principios esenciales en la práctica filosófica
Gerd B. Achembach 17

Capítulo 2. Sobre las preguntas y cómo nos relacionamos con ellas y con la infancia al practicar la filosofía
Walter Omar Kohan 31

Capítulo 3. Hacer el bien y vivir bien. Para despertar al filósofo interior
Lou Marinoff 43

Capítulo 4. ¿Cómo es posible la modificación y mejora del comportamiento moral de las personas?
Félix García Moriyón 59

Capítulo 5. Filosofía Profunda como una filosofía transformativa personal
Ran Lahav 69

Capítulo 6. Filosofía Aplicada Experiencial: las condiciones filosófico-aplicadas y experienciales de la intervención filosófica
José Barrientos Rastrojo 83

Capítulo 7. La educación de las emociones
Eugenio Echeverría 97

Capítulo 8. Práctica filosófica para revitalizar la región local: diálogo filosófico intergeneracional en áreas afectadas por desastres en la zona de Tohoku
Tetsuya Kono, Chiho Morioka y Mitsuki Hirohata 105

Capítulo 9. La filosofía como expansión de la vida y los procesos
David Sumiacher 119

Capítulo 10. La consolación filosófica
Oscar Brenifier 131

Gerd B. Achembach
Nacido en 1947, creó la primera Práctica Filosófica del mundo en 1981. En 1982, fundó la Sociedad Internacional para la Práctica Filosófica, de la cual fue presidente hasta el otoño de 2003, cuando también creó la Sociedad para la Práctica Filosófica regional en Bergisch Gladbach, que preside desde entonces. Enseñó en la Universidad de Klagenfurt y la Universidad de Lessing en Meran y Berlín, y en la Academia del Mar del Norte en Leck (donde ayudó formar y consolidar a la academia anual de verano). Desde 2015 es asesor científico del Programa Universitario de Prácticas Filosóficas de la Universidad de Viena.
Gerd Achenbach <post@gerd-achenbach.de>

José Barrientos Rastrojo
Es profesor titular a tiempo completo en la Universidad de Sevilla, director de la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, del Grupo de Investigación Experiencialidad, y de los dos primeros proyectos de investigación empírica de filosofía aplicada: "W3P" (financiado por la John Templeton Foundation y la Universidad de Chicago) y "Boecio" (integrado por más de 500 presos de España, Brasil, México, Perú y Ecuador). Barrientos es autor de más de doscientas publicaciones, ha realizado estancias en las universidades Nacional Autónoma de México, Harvard, Princeton, Cambridge, Tokio y Chicago, entre otras. Asimismo, ha recibido premios nacionales e internacionales de investigación en Italia, México y Portugal.
José Barrientos <Barrientos@us.es>

Oscar Brenifier
Es licenciado en Biología (Universidad de Ottawa) y doctor en Filosofía (París IV-Sorbonne). Durante muchos años, tanto en Francia como en el resto del mundo, ha estado trabajando en el concepto de práctica filosófica, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Es uno de los principales promotores del proyecto de filosofía en la ciudad, para el que organizó talleres de filosofía para niños y adultos, cafés filosóficos y también trabajó como consultor filosófico. Ha publicado alrededor de cincuenta libros en este campo, incluida la serie *Philozenfants* (Nathan), que fue traducida a más de treinta idiomas. Fundó el Institut de Pratiques Philosophiques (Instituto de Prácticas Filosóficas), para capacitar a filósofos prácticos y organizar talleres de filosofía en diversos lugares como escuelas, centros de medios, hogares de ancianos, prisiones, centros sociales y empresas. Es uno de los autores del informe *La filosofía, una escuela de libertad*, de la Unesco.
Oscar Brenifier <alcofrib@club-internet.fr>

Eugenio Echeverría
Es licenciado en Administración Educativa por la Universidad Anáhuac y tiene un posgrado en la Universidad de Aston, donde trabajó con adolescentes de alto riesgo. Hizo una maestría en Filosofía para Niños en la Universidad de Montclair, con

Matthew Lipman y Ann Sharp. Cursó los estudios de doctorado en formación de docentes en la Universidad del Estado de Michigan. Asimismo, hizo un trabajo de investigación en la Universidad de Hawai trabajando con niños y adolescentes de la isla de Oahu en varios contextos educativos. Ha asistido a más de cuarenta cursos en New Jersey y como parte de equipo de Marthew Lipman como formador de docentes, y ha trabajado Filosofía para Niños desde 1982 con niños y adolescentes desde preescolar hasta universitarios. Fue presidente de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y actualmente es director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
Eugenio Echeverría <jecer@yahoo.com>

Félix García Moriyón
Fue profesor de Filosofía en bachillerato y secundaria (1974-2010). Sus investigaciones se han centrado en educación y enseñanza de la filosofía y otros temas de diferentes áreas de la filosofía, sobre todo en moral y política. Tiene más de 210 artículos y 34 libros publicados, una gran parte en solitario y algunos en colaboración. Desde 1985 está involucrado en el programa de Filosofía para Niños. Ha impartido cursos y conferencias, participado en actividades de difusión y colaborado con diversas editoriales y revistas relacionadas con los temas antes mencionados. Es miembro de varias asociaciones nacionales y extranjeras dedicadas a la enseñanza de la filosofía, habiendo ocupado diversos cargos durante algún tiempo en todas ellas. Desde 1993 ha sido profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid, en el área de la didáctica de la filosofía. Desde 2010 es profesor honorario del Departamento de Didácticas Específicas de esa Universidad y coordina un grupo de investigación, Niaiá, centrado en la resolución de problemas morales.
Félix García Moriyón <felix.garciamoriyon@gmail.com>

Walter Omar Kohan
Realizó estudios de Filosofía en Argentina, México y Francia (HDR en la Universidad de Paris VIII). Actualmente es profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones del Brasil y Cientista de Nuestro Estado en la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro. En 2017-2018 fue investigador visitante en la University of British Columbia (Vancouver, Canadá). Ha sido profesor visitante en varias universidades de América Latina, Francia e Italia y presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños entre 1999 y 2001. Coordina proyectos de investigación interinstitucionales, el proyecto "Em Caxias a Filosofia en-caixa?" y el Congreso Internacional de Filosofía y Educación. Es coeditor de la revista *Childhood & philosophy* y autor o coautor de más de 30 libros en castellano, italiano, inglés, portugués y francés.
Walter Kohan <wokohan@gmail.com>

Tetsuya Kono
Posee un PhD. en Filosofía de la Keio University (Japón). Sus especialidades son Filosofía, Fenomenología, Práctica filosófica (Filosofía para/con Niños, cafés filosóficos) y Filosofía ambiental. Es profesor en la Universidad Rikkyo, en Tokio. Entre sus intereses de investigación se encuentran la fenomenología y la psicología teórica. También ha llevado a cabo prácticas filosóficas como filosofía con/para niños y cafés filosóficos durante más de diez años. Entre sus principales publicaciones (libros, todos en japonés) se encuentran *Fenomenología del medio ambiente* (2016), *Introducción a la filosofía para niños* (2014) y *Re-cuestionamiento del concepto de moralidad* (2011). Tetsuya Kono <vyq05706@nifty.com>

Ran Lahav
Ha estado activo a nivel internacional en el campo de la práctica filosófica desde 1992 y actualmente trabaja para desarrollar actividades grupales contemplativo-filosóficas o la llamada Filosofía Profunda. Después de obtener su licenciatura en Filosofía y Psicología de la Universidad Hebrea de Israel, se mudó a los Estados Unidos y recibió su doctorado en Filosofía y su maestría en Psicología de la Universidad de Michigan (1989). En 1994 imaginó y coorganizó la Primera Conferencia Internacional sobre Asesoramiento Filosófico. Enseñó Filosofía en universidades de Israel y los Estados Unidos e impartió el primer curso universitario del mundo sobre asesoramiento filosófico en la Universidad de Haifa, en Israel, que realizó luego durante más de diez años. Ha impartido numerosos talleres y presentaciones en todo el mundo, publicado libros y artículos sobre filosofía y práctica filosófica, así como novelas y libros de espiritualidad en inglés y hebreo.
Ran Lahav <ranlahav@gmail.com>

Lou Marinoff
Es académico de la Commonwealth, profesor de Filosofía y Estudios Asiáticos en el City College de Nueva York. También es presidente fundador de la American Philosophical Practitioners Association y editor de *APPA's Journal, Philosophical Practice*. Ha publicado diez libros, veintidós capítulos de libros y tres docenas de artículos académicos. Su libro más popular, *Más Platón y menos Prozac*, se publicó en 27 idiomas. The New York Times Weekend Magazine lo llamó "el vendedor de asesoría filosófica más exitoso del mundo". Colabora con organizaciones globales que ayudan a construir culturas de paz, prosperidad y armonía, como Horasis (Zurich) y el Foro Económico Mundial (Davos). Coorganizó, junto con Ran Lahav, el Primer Congreso Internacional sobre Práctica Filosófica, en 1994.
Lou Marinoff <marinoff@frontiernet.net>

David Sumiacher
Es director general, fundador y formador de Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas, vocal y formador en la Federación Mexicana de

Filosofía para Niños, presidente del Colegio de Consultores Filosóficos de México y organizador del Congreso Mundial de Prácticas Filosóficas (México, 2018). Ha dado clases en la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, es profesor de la Universidad Vasco de Quiroga, y docente y supervisor en la licenciatura en Filosofía en el ISES de México. Ha dictado seminarios y conferencias en universidades de América, Europa, África y Asia sobre educación, filosofía y prácticas filosóficas, y tiene decenas de publicaciones sobre estos temas en libros y revistas especializadas de Argentina, Brasil, Corea del Sur, Colombia, España, Holanda, Reino Unido, EE.UU., Venezuela y México, entre otros.
David Sumiacher <david.sumiacher@cecapfi.com>

Introducción

David Sumiacher

Suele ser mucho más común el estudio de la historia de las ideas filosóficas que el de las prácticas filosóficas. Conocemos más sobre el pasaje del pensamiento de Platón al de Aristóteles o sobre el de las ideas de Hume a las de Kant que sobre las transiciones de las formas del filosofar que tuvo cada uno de ellos. Distinta de la historia de las ideas, la historia de las prácticas de la filosofía se "da por hecha", cuando en verdad la manera que tenía de enseñar y desarrollar la filosofía un maestro de las Upanishads[1] difiere bastante de la forma en que lo hacía el Buda o, posteriormente, un maestro zen o un budista de Nichiren.[2] La atención a la historia de las ideas es muy importante pero el olvido de las formas del filosofar en esa historia podría ser algo problemático, porque es posible que entre forma y contenido exista una unidad. Las prácticas a las que aquí refiero no son meras prácticas de enseñanza, sino también quehaceres investigativos, prácticas de vida, maneras de actuar vinculadas a la aplicación de las ideas en las formas de los vínculos entre los maestros y los discípulos, entre los miembros de una comunidad filosófica (cuando las había) o en los modos de dirigirse hacia la sociedad en general. A este tipo de interacciones podemos llamarlas "prácticas filosóficas" y conforman una historia encubierta que no suele ser muy contada o conocida.[3]

Las prácticas filosóficas no tienen tanto que ver con lo que se sabe sino más bien con la forma del filosofar, con cómo se filosofa. Sócrates filosofaba de cierto modo. Tenemos testimonio de ello porque pensamos que Platón tradujo de manera más o menos fidedigna las interacciones que este realizaba con su medio. ¿Tenía Descartes una forma propia para su filosofar? Sin lugar a dudas. ¿La tenían Rousseau, Marx, Deleuze, Confucio

o Maimónides? Por supuesto. Al mismo tiempo que sus ideas o conceptos fundamentales, las épocas y las escuelas filosóficas han desarrollado también prácticas filosóficas. Hoy en día, a diferencia de otras épocas de la historia, la institucionalización de la filosofía ha extendido y homogeneizado algunos modelos y prácticas específicas del filosofar que son más conocidas. Las facultades de Filosofía y los institutos de investigación han desarrollado una forma particular de práctica de la disciplina de alto rigor conceptual y especialización académica, interesante y provechosa en tanto aborda conceptos filosóficos de la historia de la Filosofía investigando y enseñando esos temas desde un enfoque teórico. Sumado a esto, existen algunas otras formas como el campo de la divulgación de la Filosofía (dentro del cual en la actualidad podemos ver un marcado interés y desarrollo en muchos países del mundo). Asimismo, también están las aplicaciones de la Filosofía en problemas de nuestro entorno, como sucede en la bioética, la filosofía de la tecnología, la filosofía de la educación, etcétera. Y existen quienes se interesan por la enseñanza o didáctica de la filosofía y abordan de manera filosófica, muchas veces, el campo de la enseñanza que antes se mencionaba.

Sin embargo, en cualquiera de las formas que han adquirido estas prácticas sucede algo curioso: el destinatario del proceso filosófico suele ser otro filósofo docente, futuro docente o investigador. Hay dos de ellas que poseen un interlocutor diferente, pero la forma de la interacción está muy limitada o restringida. En el caso de las aplicaciones de la filosofía, como en la bioética o la filosofía aplicada a la ciencia, normalmente encontramos un especialista aunque, en este caso, de otro campo. En el caso de la divulgación, es verdad que la filosofía puede llegar a muchas personas, pero estas se vinculan con el filosofar como meros receptores de un saber o conocimiento, así como cualquier persona puede leer un libro de Medicina o de cocina sin ser médico o cocinero. No existe una interacción mayor. Si vemos el caso de otras profesiones, observamos que ninguna funciona de este modo, ya que dirigen la mayor parte de sus esfuerzos principalmente a los especialistas. Los médicos realizan congresos para colegas y desarrollan investigación teórica, pero también curan, dan consultas, realizan una cirugía, etcétera. Lo mismo pasa con los abogados, los arquitectos, los contadores... Además de que algunos de ellos se interesan por la enseñanza, la divulgación, la didáctica o la investigación, muchos (o incluso la mayoría) se dedican a realizar interacciones específicas de su profesión con los no especialistas. Esto evidentemente no les quita su lugar de doctos en su propio campo.

No es sencillo explicar las razones por las que la disciplina filosófica ha llegado a este punto. Cuando la filosofía se incluyó fuertemente en las universidades en el siglo XVIII, algunas cosas cambiaron (Kant era un filósofo de universidad, pero no Descartes, ni siquiera Rousseau, que era su contemporáneo). Posiblemente, también, la fuerte ligazón que la filosofía moderna europea tuvo con la ciencia impulsó a que la idea de la "investigación" se volviera central por sobre otras formas de prácticas de mayor grado de intersubjetividad. Por otra parte, la fuerte tendencia a la hiperespecialización que empezó en el siglo XIX, que bien Comte describía, también influyó en el curso de las cosas.[4] Sin embargo, así como la historia de las ideas filosóficas presenta dialécticas que surgen de las contradicciones y tensiones mismas de los conceptos y paradigmas de las épocas o autores (el idealismo de Hegel fue cuestionado por Marx, el acento en los valores de Confucio fue puesto en duda por Lao Tse), lo mismo ocurre en la otra historia, la de la práctica filosófica. Este centramiento de los quehaceres de la filosofía en un sector tan reducido de la población fue también el motor para el surgimiento de toda una gama de prácticas filosóficas nuevas que se generaron a partir del siglo pasado y que hoy en día se desarrollan en todo el mundo. Esto, podría decirse, constituye un hito en la historia de las prácticas filosóficas que algunos colegas como Gabriel Arnaiz han podido describir bastante bien. Este curioso actuar de la filosofía centrado y orientado hacia los especialistas provocó que muchos filósofos empezaran a preocuparse justamente por el no-filósofo como un "interlocutor válido", un sujeto con el que se podría construir una interacción filosófica en acto, en tiempo presente, interactiva y creadora momento a momento. Esto es lo que Leonard Nelson apuntó en la década de 1920, Matthew Lipman en la de 1960, Gerd Achenbach en la de 1980 y hoy en día muchos otros.

Lo importante es que ellos no solo se dedicaron a plantear la importancia de la idea de practicar la filosofía, sino que se concentraron también en realizar por sí mismos dichas prácticas, desarrollar metodologías concretas, espacios de formación, instituciones, revistas especializadas y materiales de fundamentación teórica. Lo interesante de estos filósofos es que se han empeñado en mostrar con argumentos concretos que dichas prácticas eran también posibles de realizar y que producían efectos muy valiosos e interesantes en quienes las practicaban. Esto no debería parecernos raro para una disciplina tan antigua como la humanidad misma, como si un médico comenzara a curar pacientes que por medio de su arte

se sanaran y esto resultara asombroso para su comunidad. Evidentemente la comunidad necesitaba de la medicina al igual que nuestra sociedad necesita de la filosofía.

Son diversas las formas que estas nuevas prácticas filosóficas han tomado en la actualidad. Tal vez podrían clasificarse en cuatro grandes campos, entendiendo que las fronteras entre unos y otros en algunos casos podrían ser algo difusas. Una de las formas más importantes y difundidas es la de la filosofía con/para niños, que tiene que ver con las prácticas de la disciplina vinculadas en general a los procesos educativos; otra es la de la consultoría filosófica, ligada a un filosofar crítico conectado fuertemente con la subjetividad; también existen los talleres filosóficos, y se incluyen allí a los cafés filosóficos y todo tipo de talleres aplicados en cárceles, hospitales, marginalidad, espacios recreativos, etcétera. Por último, la filosofía para organizaciones, que aborda aplicaciones filosóficas en instituciones de cualquier índole, desde organizaciones privadas hasta instituciones educativas y ONG. Estas formas constituyen, a grandes rasgos, la mayor parte de las posibilidades de prácticas que distintos colegas en todo el mundo han desarrollado en los últimos casi cien años.

En este libro se pesentan textos de especialistas de estos cuatro campos de las nuevas prácticas filosóficas; entre ellos posiblemente se encuentran algunos de los representantes más importantes de las mismas a nivel mundial. No es posible en este espacio hacer un recuento de la historia y pormenores en el desarrollo de cada uno de esos campos, pero sí creo necesario destacar que este trabajo representa una clara apuesta al diálogo y a la construcción entre los especialistas más destacados en cada una de estas áreas, mostrando cómo es que unos alimentan o apoyan la labor de los otros y viceversa, desde los enfoques teóricos, metodológicos o prácticos. Sobre los autores puedo decir que conozco bastante a todos o a la mayor parte de ellos, tanto en su producción teórica como en el compromiso que tienen, que he tenido oportunidad de ver con mis propios ojos en los importantes desarrollos que han producido en sus países y fuera de ellos. Sin lugar a duda, cada uno de ellos es un líder en el desarrollo de uno o varios tipos de las nuevas prácticas filosóficas de nuestro tiempo.

Participa en este volumen Gerd Achenbach, quien normalmente es considerado como "el primer" consultor filosófico, quien abrió su consultorio filosófico en 1981 en Alemania y publicó el primer libro de consultoría filosófica en 1984. Achenbach ha sido creador de varias instituciones importantes, entre las que se encuentra la Sociedad Internacional de la

Práctica Filosófica (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis, IGPP)[5] y es un autor que se ha ganado un lugar en la historia de la filosofía por su aporte teórico, metodológico y práctico.

Ran Lahav y Lou Marinoff son otros dos autores importantes de este volumen. Ambos inauguraron el primer Congreso Mundial de Prácticas Filosóficas (International Conference on Philosophical Practice), el evento más importante acerca de este tema. Marinoff ha desarrollado aplicaciones en varios campos de la práctica filosófica y en especial la consultoría filosófica y la filosofía con organizaciones. Es autor de muchos libros, entre los que se encuentra el bestseller *Más Platón, menos Prozac*. Ha creado valiosas organizaciones en Estados Unidos y fundado revistas académicas. Ran Lahav, por su parte, es un importante filósofo práctico de nuestro tiempo, oriundo de Israel. En los últimos años ha publicado significativos libros sobre su enfoque de trabajo, *Deep philosophy*. Asimismo, desarrolló actividades en el campo de la consultoría o de los talleres filosóficos y en distintos programas de formación de grado y de posgrado.

El argentino Walter Kohan es posiblemente uno de los filósofos más relevantes de nuestro tiempo vinculado al movimiento de la filosofía con/para niños. Fue presidente del Consejo Internacional para la Indagación Filosófica con Niños (International Council for Philosophical Inquiry with Children, ICPIC), la institución más grande e importante de este campo[6] y dirige de una de las revistas más destacadas sobre las vinculaciones entre infancia y filosofía. Asimismo, ha trabajado en muchos países del mundo en filosofía con niños así como en talleres filosóficos aplicados en distintas áreas. Por su parte, Félix García Moriyón desempeñó un rol central en el desarrollo del movimiento de la filosofía para niños a nivel mundial, especialmente en el ámbito iberoamericano. Ha sido iniciador del campo en España y traductor de todas las novelas de Lipman; difusor y fundador de valiosas instituciones y Presidente del ICPIC. Eugenio Echeverría es posiblemente el traductor más importante que Lipman ha tenido en el habla hispana. Constituye una influencia fundamental para el desarrollo de la filosofía para niños en México y en Latinoamérica. Fue fundador del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN)[7], y un incansable difusor de la filosofía para niños en México, así como de temas de desarrollo sustentable y ética multicultural. Se desempeñó también en espacios de talleres filosóficos aplicados en marcos sociales.

José Barrientos es un filósofo español sumamente activo y propositivo. Fue Vicedecano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla y

ha escrito una cantidad abrumadora de libros y artículos sobre la práctica de la filosofía. Se ha dedicado tanto al campo de la consultoría filosófica individual como a los talleres con grupos y actualmente también al campo de la filosofía para niños. Codirige la revista *Haser* y es propulsor de las prácticas filosóficas en varios países del mundo. Tetsuya Kono es considerado tal vez el representante más importante de la filosofía para niños y la práctica filosófica en Japón. Fundador de instituciones, ha abordado igualmente los campos de la filosofía con/para niños así como los de los talleres filosóficos. Él y sus colaboradores, Chiho Morioka y Mitsuki Hirohata, han sido asistentes y conferencistas tanto de eventos de la filosofía para niños como de la práctica filosófica en general y promotores de estos trabajos en el Japón.

Por último, pero no menos importante, Óscar Brenifier es tal vez el filósofo práctico de mayor difusión en nuestro tiempo. Su fórmula se basa en su capacidad de trabajo, la cantidad de publicaciones traducidas a decenas de idiomas, el desarrollo de prácticas en una amplia gama de países y una generosidad sorprendente. Desde Francia dirige el Instituto de Prácticas Filosóficas (Institut de Pratiques Philosophiques, IPP)[8] que realiza actividades en varios países y trabaja con todos los tipos de prácticas filosóficas: filosofía para niños, consultoría filosófica, talleres filosóficos y filosofía con organizaciones.

De mi parte puedo decir que me siento más que satisfecho con el hecho de haber reunido a semejantes figuras en un mismo volumen. Mi currículum ha de figurar en alguna parte de este libro. Gran parte de mi trabajo en los últimos diez años ha estado dedicado al desarrollo del Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI)[9] así como al trabajo en la formación, difusión e investigación en las prácticas filosóficas que realizo desde hace casi veinte.

Espero que el lector pueda disfrutar de las páginas que siguen y meterse de lleno en cada una de las propuestas. En cada caso, junto con el curriculum de los autores, hemos consignado su correo electrónico, para que pueda estar abierto el diálogo y la construcción de proyectos con cualquiera de ellos. Me resta solamente agradecer a distintas personas que han sido fundamentales en la construcción de este libro. Primeramente, a todos los autores que han mostrado una gran disposición y colaboración para construir este diálogo entre propuestas. Al equipo de CECAPFI, que siempre ha estado al pendiente y colaborando con ideas y brindando ánimos. A Tania Ortiz que, desde Editorial CECAPFI, ha llevado gran parte

de la logística de este proceso, así como la traducción al español de los artículos de Lou Marinoff, Ran Lahav, Gerd Achenbach, Oscar Brenifier y Tetsuya Kono. A Daniel Kaplan, director de Novedades Educativas, por entusiasmarse tanto como yo con este proyecto y dar rienda suelta a nuestras guajiras ideas.

Notas

1. Antiguas escrituras filosóficas de la India.
2. Escuelas budistas del Japón.
3. Pierre Hadot ha desarrollado bastante al respecto, en especial sobre la historia de las prácticas filosóficas de los períodos helenísticos. En la filosofía oriental encontramos un mayor interés respecto de la historia de los procesos filosóficos prácticos, pero en general estos aspectos suelen ser poco estudiados, así como generalmente es menos conocida la doctrina oral de Platón que la escrita.
4. Sobre esto, sin lugar a dudas, podía efectuarse un análisis deconstructivo mucho más exhaustivo y meticuloso, pero en este espacio es imposible hacerlo.
5. https://www.igpp.org/
6. http://my.icpic.org/
7. http://www.celafin.org/
8. http://www.pratiques-philosophiques.fr/es/bienvenida/?lang=es
9. http://cecapfi.com/

Capítulo 1

¿Qué es lo que importa? ¿Qué es importante en verdad? ¿Qué es crucial al final? Principios esenciales en la práctica filosófica

Gerd B. Achembach

> En la historia de la filosofía, lo siguiente aplica en general: dime lo que piensas de Sócrates, y te diré cuál es tu filosofía.
>
> **Odo Marquard**

Me gustaría discutir aquí tres preguntas que son tan similares como los miembros de una familia, por lo que podemos decir que, de alguna manera, constituyen solo una. Y después me gustaría demostrar hasta qué punto la respuesta a estas tres preguntas (o a esa sola pregunta) resultará en puntos de vista esenciales para la práctica filosófica. Sin embargo, como para mí es importante entender estas tres preguntas de la manera más correcta posible, me permito presentarlas primero en mi propia lengua, es decir, en alemán: *Worauf kommt es an? Was ist wahrhaft wichtig? Was ist letztlich entscheidend?*

Si tratamos de traducirlas, conscientes de que una traducción directa puede resultar difícil, podrían expresarse de la siguiente manera: ¿Qué es lo que importa? ¿Qué es importante en verdad? ¿Qué es crucial al final?

Otro traductor que revisó mi texto sugirió una versión más sencilla, aunque quizás no tan precisa: ¿Qué es lo que importa? ¿Qué es verdaderamente importante? ¿Qué es esencial al final?

Ahora, permítanme hacer una primera afirmación: sostengo que estas preguntas no solamente nos dan una guía para nuestra práctica, sino que también son las verdaderas preguntas de la filosofía, al menos de la filosofía tradicional. De hecho, esto es lo que las califica para la práctica filosófica, pero que también valida nuestra práctica como un esfuerzo filosófico. Desarrollaré más estas ideas.

Cuando nos preguntan por nuestro antecesor filosófico, ¿a quién nombramos? La mayoría de nosotros sin duda señalaría a Sócrates y estaríamos en lo correcto al hacerlo. Cicerón lo llamó "el padre de toda filosofía", mencionando que fue Sócrates quien "trajo la filosofía a la tierra desde el cielo y la estableció en las ciudades (...) incluso la introdujo en los hogares y obligó a las personas a preguntarse sobre la vida, la moral y lo bueno y lo malo" (Cicerón, 1951).

¿Notamos cómo Cicerón, con respecto a Sócrates, toma una decisión esencial, o más bien, dice lo que importa? "Explorar cosas en el cielo" no es la primera preocupación. En cambio, debemos interesarnos en lo que le importa "a las personas", a la gente aquí, abajo, en la polis.

Pero el punto crucial es este: Sócrates, el protofilósofo, no se involucró en las preguntas y preocupaciones ordinarias que sus queridos contemporáneos tenían en sus vidas cotidianas.

No, él estaba convencido de que, en su mayor parte, ellos vivían como sonámbulos y se preocupaban por cosas que no valían la pena. En cierto modo, vivían sus vidas como si continuasen poniendo una escena de *Mucho ruido y pocas nueces*, de Shakespeare. Por lo tanto, no se preguntaron a sí mismos lo que realmente importaba. En su lugar, se procupaban por una serie de cuestiones menores y casi nunca parecían hacerlo por lo que realmente importaba. Es por eso que Cicerón dijo que Sócrates había "obligado" a las personas a enfrentarse con preguntas que no querían hacerse.

Sócrates confrontó a los atenienses con pensamientos que no tenían o, si los tenían, que hacían todo lo posible para evitarlos o incluso escapar de ellos.

¿Cuál es el resultado de esto?

El resultado es que, desde el principio, la filosofía ha sido inconveniente y, para algunos, incluso molesta. Otros perciben la filosofía como una perturbación de la muy querida rutina en su vida cotidiana. La filosofía, en otras palabras, se involucra en el sabotaje. Y debería agregar: la filosofía que no molesta ni incomoda no es digna de nuestra atención.

El filósofo alemán Robert Spaemann –un compañero de la práctica filosófica desde el comienzo– se encuentra en la tradición socrática, cuando explica que la filosofía no existe "para proporcionar soluciones fáciles, sino para hacer las tareas y nuestras preguntas más difíciles" (Spaemann, 2001). Actualmente, pareciera que la mayoría de las personas desearan que las dificultades de sus vidas desaparecieran de manera simple y sin que tener que mover un dedo. Spaemann sabe esto, como lo hizo Sócrates, y yo también lo sé.

A la luz de este rasgo fundamental de la filosofía, permítanme ponerlo de esta manera: la filosofía tiene una forma de abrumar de manera respetuosa a las personas, en lugar de estar a su servicio. Me encantaría nombrar a todos aquellos que han adoptado esa postura, pero este espacio no lo permite. Por lo tanto, solo invocaré a un testigo más de este principio y señalo con alegría que él era sudamericano y, por cierto, fue un consejero privilegiado de los intelectuales de Alemania por bastante tiempo. Me refiero, por supuesto, al fallecido colombiano Nicolás Gómez Dávila. Completamente en el espíritu de la práctica filosófica, este grandioso inconformista declaró: "El alma enferma no sana al detenerse en sus patéticos conflictos, sino al sumergirse en conflictos nobles" (Gómez Dávila, 1987: 111).

Eso es lo que importa: abrir un camino para que las personas comiencen a preguntarse qué es verdaderamente importante al final. Porque si podemos tentarlos a hacerse a sí mismos estas preguntas de manera profunda, estarán ya comenzando a liberarse de sus vidas erráticas y en ocasiones carentes de sentido, así como de su mundana confusión.

De nuevo: cómo la gente responde la pregunta en relación a lo que importa no es lo más importante en un principio. Lo que es importante es que se hagan a sí mismos esa pregunta. Al preguntarnos a nosotros mismos lo que nos importa, le agregamos un peso a nuestras vidas o, como dijo Gómez Dávila (1987), nos sumergimos en "conflictos nobles". Por ejemplo, una cosa es "querer" esto o aquello, pero es algo completamente diferente preguntarnos lo que realmente queremos. Así no simplemente "queremos", sino que hacemos de nuestro querer el tema de discusión. Es decir, nuestro pensamiento ya no está al servicio de nuestros deseos: más bien nuestra voluntad y deseos deben someterse a nuestro pensamiento y contemplación. Esto a menudo conduce a una crítica del principio del deseo, que muchos de nosotros apreciamos.

Ahora, lo siguiente es importante, y aquí vuelvo a nuestro maestro filosófico, a Sócrates. Hacer que otros se interroguen en el espíritu de esas preguntas no es suficiente. Es mucho más importante que nosotros mismos

reconozcamos el significado de ellas y que vivamos nuestras propias vidas de acuerdo con las mismas. Hay una razón muy importante para esto y será más clara para nosotros si consideramos la vida de Sócrates. Pero para explicarlo, debo alejarme un poco...

Primero notamos lo siguiente: Sócrates molestó de manera evidente a sus semejantes con su aparente ignorancia y, por lo general, después de una ardua discusión, al final obtenía la confesión de sus interlocutores en cuanto a que no sabían tanto como habían pensado en un principio. La ironía de Sócrates consistía en presentarse como si fuera él quien necesitara la enseñanza. El mismo Sócrates, sin embargo, en el momento decisivo (es decir, durante su declaración ante el tribunal) sabía exactamente lo que realmente importaba. Y lo sabía sin titubear o dudar. Lo sabía con tanta certeza y firmeza como uno puede saber algo ¿A qué me refiero aquí? Me refiero a la solicitud de Sócrates para los atenienses. Él les pide que lo complazcan después de su muerte haciendo a sus hijos lo que él había hecho a los atenienses que había conocido en el Ágora. ¿Recuerdan lo que les preguntó a las personas que lo condenaron a muerte?

> Cuando mis hijos crezcan, señores, castíguenlos molestándolos como yo los molestaba; si les parece que se preocupan más por el dinero o cualquier otra cosa más que por la virtud, y si ellos piensan que valen algo que no son, repréndanlos como yo los he reprendido, porque no les importa lo que debería importarles, y piensan que valen a algo cuando no valen nada (Platón, *Apología de Sócrates*, 41e).

¡Pero no solo esto! De hecho, Sócrates de repente "conoce" mucho en su apología ante los atenienses y es inquebrantable en su conocimiento. Pero lo más importante: él no conoce desde su argumentación o dialéctica, él simplemente conoce su "razón" (*logos*), lo que "resultó ser lo mejor durante sus deliberaciones" (Platón, *Criton*, 46b). Así es como él siempre lo hizo, nos dice.

Pero, ¿cuáles son esas "razones"? Verdaderamente las cosas más fundamentales, como... bueno, consideremos la pregunta que se hace a sí mismo:

¿Debería uno temer a la muerte? ¿Y cuál es su respuesta? Él no sabe mucho sobre el otro mundo, el Hades, pero una cosa sí sabe con certeza: "Pero yo sé que es malo y vergonzoso hacer el mal y desobedecer a quien es mejor que yo, ya sea dios u hombre" (Platón, *Apología de Sócrates*, 29b).

Y si fuera acusado de "seguir esa búsqueda, por la que ahora está en peligro de ser condenado a muerte", él respondería:

> Usted no habla bien, señor, si cree que un hombre en el que hay incluso un pequeño mérito debería considerar el peligro de la vida o la muerte, y no tener en cuenta, cuando él hace las cosas, si las cosas que hace son correctas o incorrectas y sus actos los de un buen o un mal hombre (Platón, *Apología de Sócrates*, 28b).

¿Ergo? Sócrates sabe lo que es correcto y lo que es ejemplar. Él también "sabe" cosas, por cierto, que la mayoría de nosotros probablemente vería y juzgaría de una manera decididamente diferente: tiempos diferentes, costumbres diferentes. Sin embargo, deberíamos escucharlo. Él "sabe", por ejemplo, que "Aquiles tenía razón al vengar la muerte de su amigo Patroclo en Héctor", ya que sería vergonzoso "vivir como un cobarde y no vengar a sus amigos" (Platón, *Apología de Sócrates*, 28c).

Y él sabe (parafraseo) que uno debe perseverar donde sea que uno haya sido colocado, porque la muerte y el peligro no son nada comparados con la "desgracia" (Platón, *Apología de Sócrates*).

Aquí me referiré a la frase que el filósofo alemán Franz Vonessen dijo que es "la" sentencia de Sócrates. ¿Cuál es "la" sentencia de Sócrates? Cito de *Apología de Sócrates*: "Ni Meleto ni Ánito podrían perjudicarme; (30d) eso sería imposible, pues yo creo que no es la voluntad de Dios que un hombre mejor sea herido por uno peor" (Platón, *Apología de Sócrates*, 30b-c).

Sócrates dice esto a los jueces atenienses haciéndolos conscientes de que si lo matan no lo lastimarán a él sino a ellos mismos. Así explica su postura, ¡y esta oración se refiere precisamente a una postura o una actitud!, en las siguientes líneas:

> Meleto podría, sin embargo, quizá matarme o desaparecerme o privarme de la libertad; y tal vez él piense que me infligiría grandes heridas y otros pueden pensarlo también; pero yo no lo hago, yo creo que él mismo se lastima mucho más haciendo lo que está haciendo ahora –matando a un hombre injustamente (Platón, *Apología de Sócrates*, 30d).

Notamos en qué creencia tan profunda y, al mismo tiempo, superadora se basa esto, a través de la certeza con la que Sócrates concluye su conversación con Gorgias:

> Entre las muchas declaraciones que hemos hecho (...) esta sola es inconmovible: se debe evitar más hacer el mal que sufrirlo; y por sobre todas las cosas el hombre debe estudiar no para parecer, sino para ser bueno tanto en privado como en público (Platón, *Gorgias*, 527b).

Y ahora me gustaría preguntar: ¿debemos admitir que estas son verdaderamente creencias fundamentales, principios rectores y máximas que explican con la más deseable claridad lo que era importante para Sócrates, lo que en definitiva era cierto y crucial para él? Estas son creencias que uno no solo "tiene" de la misma manera que uno tiene un sombrero, dinero o alguna opinión arbitraria... Recuerden que, para Sócrates, es peor hacer el mal que padecerlo. Por lo tanto, una creencia y convicción tan profundamente arraigada, por la cual medimos y juzgamos el mundo, arroja una luz diferente sobre este, sobre las cosas que conciernen a los humanos y sobre el propio lugar dentro del mundo. Algo literalmente "aclara" en el verdadero sentido de la palabra y comienza a brillar. Al mismo tiempo, la máxima ordinaria de bajarse fácilmente sumerge al mundo en un crepúsculo difuso.

Por lo tanto, vemos que no es importante lo que Sócrates le dijo a la gente, sino quién era Sócrates. He hecho esta afirmación para mostrar que es secundario lo que le decimos a nuestros visitantes o consultantes en la práctica filosófica: lo crucial es aquello que para nosotros se ha convertido en lo fundamentalmente importante. En otras palabras, lo que nos ha ayudado a ser nuestra mejor versión.

Esto plantea la pregunta: ¿qué es lo que hace que Sócrates piense de la manera en que lo hace? Si él dice que él sabe que es así, entonces debo preguntar cómo lo sabe. ¿Tiene alguna razón para decir eso? ¿Qué argumentos, si los hay, lo han convencido? La respuesta es: ¡no, no, no! En cambio: él lo sustenta. Él mismo sustenta su creencia. La base de su intervención filosófica ante los jueces es el propio filósofo, es el mismo Sócrates, mientras vive y respira. Es su reconocimiento de haber vivido de acuerdo con este lema y querer vivirlo hasta el final. Es la forma en la que él afirma que esa actitud o postura es la única que es digna de ser vivida.

A propósito, no debemos olvidar que esto fue lo que convenció a los seguidores de Sócrates. No su argumentación a menudo extravagante, ni sus discusiones que iban y venían (lo que posteriormente se llamaría "dialéctica") y, ciertamente, no las llamadas "pruebas" que compuso para sus argumentos –en todo esto debemos considerar la singular ironía de Sócrates. Vamos a preguntarnos, por ejemplo: ¿alguno de ustedes ha sido convencido completamente por los argumentos de Sócrates a favor de la inmortalidad del alma? Y luego, ¿creeríamos en la inmortalidad gracias a Sócrates? Pienso que no...

Hay algo más en el trabajo de Sócrates cuando desestabiliza las opiniones de sus compañeros atenienses con trucos dialécticos y cuando, como resultado de esto, de repente ya nada es tan obvio como se pensó antes y se "flota en el aire", porque todo ha sido puesto en duda. Eso es lo que sucede cuando declara ante el tribunal que temer a la muerte "no es nada más que considerarse a sí mismo sabio cuando no se es", porque significa que "piensas que sabes cuando realmente no sabes". Nadie sabe "si la muerte no es tal vez la bendición más grande para los humanos, sin embargo, las personas le temen como si supieran que es el mayor de todos los males" (Platón, *Apología de Sócrates*, 29a).

Como sabemos, es así como era el "viejo bandido y sátiro" (como lo llamaba Alcibíades), pero no es otra cosa que retórica e ironía. Lo que realmente importaba para Sócrates (¡y sus seguidores eran muy conscientes de eso!) era no degradarse ante sus acusadores, suplicando por su vida. Es importante para mí realizar esta distinción crucial y no confundirse: toda discusión dialéctica acerca de la muerte no tiene nada que ver con el hecho de que Sócrates, evidentemente, teme a otras cosas más de lo que teme a la muerte. Por lo tanto, lo que importa es su valentía ante el tribunal que lo condena, la calma y la serenidad con la que explica a sus acusadores que se lastiman más de lo que pueden lastimarlo a él, porque son ellos quienes se cargan con la injusticia, y eso es lo peor que alguien puede hacerse a sí mismo. Esto es lo que convenció a los seguidores de Sócrates, esto es lo que los impactó y los mantuvo alerta y esto es lo que finalmente los llevó a la filosofía. Porque estaban seguros: alguien que es capaz de estar tan tranquilo y sereno en una situación tan sombría debe haber recibido fuerza y una vivaz y vigorizante certeza de la filosofía; una fortaleza que ellos mismos estaban ansiosos por encontrar. Esto y nada más (esa es mi tesis) fue el impacto práctico de Sócrates, el más antiguo de todos los filósofos prácticos, que trabajó en el Ágora. Esta fue la lección que entendieron sus seguidores. Sin embargo, no todos los filósofos académicamente entrenados lo han comprendido de la misma manera... Sí, la mayoría de ellos todavía no lo ha entendido, y es por eso que ahora lo enfatizo con estas consideraciones.

Después de todo, más adelante muchos otros filósofos vieron la proximidad de nuestro Sócrates con esa persona a quien habían ejecutado como el supuesto "rey de los judíos", cuyas palabras enormes fueron "El Señor puede perdonar a sus atormentadores y burladores, porque ellos no saben lo que están haciendo" (Lucas, 23, 34). Estas palabras son, de hecho, muy cercanas al credo de Sócrates.

Y como acabo de nombrarlo, permítanme agregar lo siguiente: en muchos sentidos, el hijo de María y el carpintero es un gemelo espiritual de aquellos primeros filósofos, cuyo objetivo y aspiración era ser verdaderamente sabios, y serlo en términos de la pregunta acerca de qué importa realmente y qué es importante en verdad. Piensen en cuando Jesús les narra a sus discípulos la famosa parábola del rico tonto, para explicarles que la vida no consiste en la abundancia de posesiones. La parábola nos cuenta la historia de un agricultor rico cuya tierra era altamente productiva y, por lo tanto, pensó: "¿Qué debo hacer? Porque no tengo dónde guardar mi cultivos. Y él dijo: 'Haré esto: derribaré mis graneros y los construiré más grandes, y allí guardaré todos mis granos y mis bienes'. Y le diré a mi alma, 'Alma, tienes amplios bienes guardados para muchos años; relájate, come, bebe, sé feliz'. Pero Dios le dijo: '¡Tonto! Esta noche tu alma es requerida y las cosas que has preparado, ¿de quién serán?'. Así es el que guarda tesoros para sí mismo y no es rico para con Dios" (Lucas, 12, 13-21).

¿He sido más claro con lo que intento expresar?

¿Y qué decir de los que molestaron a Sócrates? Aquellos que decididamente pensaron diferente: que sería mejor no sufrir en absoluto, pero que si el sufrimiento de los demás no pudiera evitarse, entonces sería preferible no preocuparse por ellos. Cada quien por sí mismo, como dice el vernáculo inglés. O como aquellos que dicen que la vida, "por supuesto", es ante todo tener éxito y tener mucho dinero, poder, prestigio y una buena reputación y, si el destino así lo ha ordenado, algo de brillo y glamour, como la guinda del pastel. ¿En serio creen que "argumentos irrefutables" podrían persuadir a cualquier persona que posea de manera profunda tales convicciones y viva de acuerdo con ellas?

En vista de la parábola del Señor a la que acabo de referirme, ¿podrían ustedes, con buenos argumentos, disuadir a cualquiera de su convicción para que felizmente renuncie a la llamada "riqueza para con Dios", siempre y cuando tenga una buena vida en este mundo y pueda disfrutar de su riqueza y sus ganancias bien invertidas? En general –dice el Fausto de bolsillo– él no piensa en disminuir sus aspiraciones aquí en la tierra con la vaga esperanza de obtener una compensación celestial algún día. Con este truco, los sacerdotes han pasado bastante tiempo engañando a la gente... considera.

¡En ese caso, uno podría tratar de avanzar con argumentos...! Al final, si no se llega a ninguna parte, tendrá que aceptar que hay otras cosas que realmente importan. Eso es como él mismo entiende estas preguntas. Y

no ayudará citar frases astutas o sabias de las obras filosóficas para impresionar, Schopenhauer resume esto en una gran metáfora: "No nutres a otros con pases no digeridos, sino solo con la leche secretada de tu propia sangre" (Schopenhauer, 1986, § 247).

Permítanme darles un ejemplo. Imaginen que una persona acude a una práctica filosófica en busca de ayuda, devorada por una adicción al "éxito". Es alguien que siempre ha tratado de complacer a todos y de obtener su aprobación y que, como un camello, se ha enhebrado a través del ojo de cada aguja –pero no para ganar su camino al cielo, sino para obtener el puesto o trabajo buscado–. Por lo tanto, imaginen a un individuo que nunca halló el valor de mostrar coraje, que nunca aprendió a pararse derecho y que ni siquiera sabe lo que significa cumplir con su palabra. Esta persona considera la confiabilidad obsoleta y un cliché; para ella, la integridad no es más que una ideología anticuada. Se trata de alguien que siempre ha tratado de hacerse un lugar, de pertenecer por cualquier medio, de no ser expulsado ni superado. Imaginen a un ser humano así: es muy probable que conozcan a varios. Ese individuo viene a nosotros, a nuestra práctica, agotado, decepcionado, pero aún admirando a aquellos que lo han "logrado", que han "llegado a la cima": las personas exitosas, los pocos que están en el centro de atención, los más buscados, los envidiados, los "felices", como los llama este invitado.

¿Qué harían y qué le dirían a este visitante?

Creo que esto es seguro: nadie que busque el éxito y la gratificación continua e instantánea, que tema que su invitado pueda dejarlo o que pueda guardarle rencor podría ayudar a esta persona. Todo lo contrario. Idealmente, este individuo debería encontrar a alguien que conozca las tentaciones de las que nuestro huésped imaginario ha sido preso, pero que haya podido evitarlas pensando en ellas específicamente. Por lo tanto, debería ser alguien que se haya liberado de las mismas y las haya dejado atrás como a una enfermedad de la infancia. Porque a esa enfermedad tenemos que sufrirla para ser inmunes a ella por el resto de nuestras vidas.

Entonces, ¿qué haría yo?

Bueno, tal vez atacaría a mi huésped[1], solo un poco; solo para probarlo, solo para ver si tiene sentido del humor, para saber si puede ser llevado a reírse de sí mismo o, por lo menos, a sonreír un poco. Eso sería un comienzo... Yo, para este propósito, le recitaría un poema, un poema filosóficamente educativo, *nota bene*. El título de este poema que, por cierto, Robert Gernhardt escribió, es "Siempre" *(Immer)*.

Siempre alguien más ligero que tú
Tú gateas
Él camina
Tú caminas
Él corre
Tú corres
Él vuela:
Siempre hay alguien más veloz que tú.

Siempre alguien más dotado que tú
Tú lees
Él aprende
Tú aprendes
Él busca
Tu buscas
Él descubre:
Siempre hay alguien más dotado que tú.

Siempre alguien más famoso que tú
Estás en los periódicos
Él está en la enciclopedia
Estás en la enciclopedia
Él está en *Quién es Quién*
Estás en *Quién es Quién*
Él es un monumento:
Siempre hay alguien más famoso que tú.

Siempre alguien más rico que tú
Tu libro es reseñado
El suyo está siendo leído
Tu libro está siendo leído
El suyo es devorado
El tuyo es atesorado
El suyo está siendo comprado:
Siempre hay alguien más rico que tú.

Siempre alguien más popular que tú
Tú eres alabado
Él es amado
Tú eres honrado
Él es adorado
Se encuentran a tus pies
Lo llevan sobre sus hombros
Siempre hay alguien más popular que tú.

Siempre alguien mejor que tú
Estás enfermo
Él languidece
Tú mueres
Él pasa
Tú eres juzgado
Él es redimido
Siempre hay alguien mejor que tú
Siempre
Siempre
Siempre.
(Gernhardt, 2007: 44)

Ese es el poema y es interesante darse cuenta de lo siguiente: todo depende de que yo haya aprendido y comprendido verdaderamente lo que este poema enseña y que nuestro invitado imaginario note y pueda experimentar esto, mi conocimiento, gracias a mi comportamiento.

Por lo tanto, me gustaría resumir lo que he escrito hasta ahora. Aquellos que vienen a nosotros, filósofos prácticos, no están buscando instrucción filosófica. En cambio, están buscando a alguien que sea filosóficamente sabio y reflexivo. Y, para tomar prestada la expresión de Kierkegaard, podríamos decir: una persona filosóficamente construida. Desde luego, sé que no he dicho mucho hasta ahora, pero (y de esto estoy convencido) creo que he dicho algo que realmente nos importa en la práctica.

Déjenme ponerlo de esta manera: como ustedes saben, la investigación sobre la psicoterapia ha encontrado una y otra vez que, en términos de la efectividad de la misma, lo que importa no es el tipo de teoría psicoterapéutica que se está aplicado, sino el psicoterapeuta; es decir, el tipo de persona que es el psicoterapeuta. Sin embargo, el problema que veo aquí

es que cuanto más detallada es la explicación que sigue a estos hallazgos, más encaja en el entorno de las psicoterapias, ya que se habla entonces de "empatía" y sensibilidad, de un compromiso amistoso para comprender, etcétera. Y esta letanía recitada a menudo es de poca o ninguna sustancia...

Sin embargo, de manera significativa, podemos decir algo similar sobre la práctica filosófica. No importa qué tipo de filosofía lea el filósofo práctico, sino más bien qué tipo de filósofo es y, por lo tanto, qué clase de persona conoce nuestro invitado. Eso significa que la pregunta guía de la práctica filosófica ya no es "¿Qué es la filosofía", sino "¿Quién es un filósofo?". Como filósofo práctico, no soy un "representante" de ninguna forma específica de hacer filosofía, no soy un "portavoz" de cualquier tendencia filosófica, moda o escuela. En cambio, la familiaridad con la filosofía y los filósofos se han convertido en nuestros modelos a seguir y en nuestra motivación, por lo que deben, por así decirlo, ser encarnados por nosotros. El filósofo, a quien el invitado de la práctica filosófica espera encontrarse, es la filosofía como institución encarnada en un caso específico y está instanciado con una terminología influenciada por una teología.

Para concluir, me gustaría agregar algo que hasta ahora siempre he obviado de manera estricta: he evitado el término "método", tal como hiciera Paul Feyerabend. Pero por una vez comprometeré mis principios y diré algunas palabras sobre "cómo" precisamente podemos tentar a nuestro invitado, tal vez incluso seducirlo, para exponerse a preguntas que, como él mismo podría decir, le son "extrañas". Con este propósito, considero un pensamiento que encontré recientemente en una conferencia de 1971 de Georg Picht, un importante filósofo alemán y estudiante de Heidegger. Es bastante simple: "Una persona es educada (*gebildet*, en alemán) si entiende lo que ella misma dice".

¿Entendemos lo que esta oración intenta decirnos? Expresa la honda visión de que todo lo que decimos o pensamos, de que todo lo que "conocemos", se basa profunda y abundantemente en lo que es inconsciente y lo que no se piensa, lo que (aún) no es entendido. Se podría hablar de lo inconsciente, de logos incomprendido o incluso de aprehensión incomprensible. ¿Saben lo que quiero decir? Cada palabra que decimos, cada término, tiene su propia historia, sus propias implicaciones y lleva consigo una abundancia de pensamientos gracias a los cuales la palabra ha ganado su significado y forma. Cada uno de nuestros juicios es posible gracias a una larga historia que quizás podría ser rastreada hasta el final y se remonta a tiempos prehistóricos. E incluso la charla cotidiana que se

ocupa de lo que está "de moda", incluso a ella solo podemos entenderla si comprendemos cómo ha llegado existir una frase, qué la ha hecho posible o popular.

No tengo miedo de citar un ejemplo muy trivial: ¿quién podría entender cómo han llegado a llamar a algo *cool* (genial)? Entre los jóvenes alemanes esta frase es extremadamente popular. ¿Confiamos en nosotros mismos para explicar este hábito, de manera que nuestra contraparte entienda la "visión del mundo" a la que pertenece este dicho y lo que representa? ¿Y que este mundo en particular también da forma a los juicios que deciden qué importa, qué es realmente importante y qué es esencial al final? Pero esta es la contribución de la práctica filosófica, esta es la iluminación en un sentido enfático. Espero haber dejado en claro con estas insinuaciones lo que Picht quiso decir con su frase extraordinariamente inteligente cuando afirmó que solo la persona que entiende lo que ella misma dice es educada (*gebildet*). Porque es verdad: cada oración que expresamos contiene una riqueza infinita de muchas más oraciones, pensamientos, juicios, evaluaciones, puntos de vista, etc., que en su mayoría están ocultos como tesoros no reclamados. La tarea del filósofo práctico es descubrirlos y recuperarlos.

Se establece así una meta sublime y muy ambiciosa para la práctica filosófica; una en la que la herencia socrática es aceptada y modificada. Permítanme resumir mis pensamientos de la siguiente manera: la práctica filosófica trata de hacer que las personas entiendan lo que ellas mismas dicen. Esto ocurre cuando comienzan a entender qué espíritu "se revela" en sus oraciones. Si tenemos éxito en sacar ese espíritu a la luz para que nuestro invitado pueda juzgarlo, verá qué le hizo decidir qué importa, qué es realmente importante y qué es crucial al final. Solamente entonces puede comenzar la revisión.

¿Y nosotros?

Acompañamos y apoyamos a nuestro invitado en su camino y lo haremos de acuerdo con lo que se ha convertido en nuestro estándar de vida. A menudo, lo que más necesitamos aquí es coraje, el coraje de confiar en nuestras propias convicciones. Por lo demás, estoy convencido: los desanimados no logran nada y, ciertamente, no pueden comunicarse con sus invitados, que acuden a pedir ayuda durante sus crisis existenciales más importantes.

Nota

1. N. del T.: Esta es la forma que Achenbach utiliza para llamar al consultante o a la persona que asiste a una consultoría filosófica.

Bibliografía

Cicerón (1951). *Diputaciones tusculanas*, 5,10. Munich: Libelle mit H & B, (Gespräche in Tuskulum).

Gernhardt, R. (2007). Original. En *FAZ*, 53, 3, März, 44.

Gómez Dávila, N. (1987). *Einsamkeiten*. Viena: Karolinger Verlag.

Picht, G. (1971). Enzyklopädie und Bildung. En *Merkur*, 25, 279, p. 633.

Schopenhauer, A. (1986). *Parerga und Paralipomena II*. Berlín: Suhrkamp Verlag.

Spaemann, R. (2001). *Grenzen: Zur ethischen Dimension des Handelns*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Capítulo 2

Sobre las preguntas y cómo nos relacionamos con ellas y con la infancia al practicar la filosofía

Walter Omar Kohan

Las preguntas suelen ser consideradas de fundamental importancia en las prácticas filosóficas, pero –o tal vez justamente por eso– muchas surgen al pensar la relación entre quien ofrece, enseña o practica la filosofía y las preguntas. ¿Cómo apreciar el significado y el sentido de las preguntas que hacen los practicantes de la filosofía y, de un modo más específico, docentes y dicentes en un entorno educativo? ¿De qué manera es más interesante trabajar con las preguntas al hacer filosofía con niñas y niños? ¿Cómo nos relacionamos con ellas, con nuestras preguntas y las otras preguntas o las preguntas de los otros, las que, en principio, no son "nuestras preguntas"? ¿Para qué preguntamos lo que preguntamos? Estas preguntas y muchas otras que podríamos agregar nos llevan a otra, tal vez más específica, de la que nos ocuparemos en este texto: ¿cuál es el papel docente en relación con las preguntas y el preguntar cuando practica la filosofía con quienes habitan la infancia?[1]

Un camino para empezar a pensar esta pregunta podría ser recurrir a Matthew Lipman, creador, con Ann Sharp, de *Filosofía para niños*, quien ha escrito intensamente sobre este tema (Lipman, 1988; 2001; 2003). En términos del docente a quien Lipman llama "facilitador", describe una pregunta como "la punta de un iceberg" (Lipman, 2001: 408), siendo el iceberg el proceso de investigación. El docente plantearía preguntas para ayudar a desarrollar un proceso de pensamiento distribuido y las habilidades críticas, creativas y de cuidado que niñas y niños necesitan para llegar a las preguntas comunes, centrales y cuestionables que son las "verdaderamente"

filosóficas y las que potenciarían todo lo que la filosofía puede provocar. Así, las preguntas docentes serían invitaciones a una investigación mucho más compleja sobre la forma en que niñas y niños presentan sus ideas al participar de una investigación compartida. De esa manera, Lipman justifica las preguntas del docente por sus efectos pedagógicos y filosóficos en niñas y niños y en el propio proceso de investigación. Las preguntas son fundamentales por su valor formativo, por su fuerza generadora de lo que la propia filosofía desea alcanzar cuando es practicada en la escuela. Es una posibilidad interesante. Veamos otras.

Otra forma de apreciar el valor de las preguntas docentes en una experiencia de filosofía podría ser considerarlas no tanto por sus efectos sino por ellas mismas, si son o no filosóficas. En última instancia, si se trata de hacer filosofía, ¿por qué no pensar que las preguntas docentes más interesantes son aquellas que están dentro de la filosofía? Claro que eso nos lleva a otro problema: ¿qué es una pregunta filosófica? Las posibilidades de responder esta pregunta son muchas, porque justamente dependen de lo que entendamos por filosofía. En el mundo de filosofía para niños suele considerarse como criterio de distinción algo que Ann Sharp y Laurance Splitter llamaron las "tres C", esto es, serían filosóficas las preguntas que son tanto centrales y controvertidas cuanto comunes (Sharp y Splitter, 1995). Es una posibilidad interesante. Veamos otras.

Dos participantes del mundo de filosofía para niños, Barbara Weber y Arthur Wolff, mostraron recientemente (Weber y Wolff, 2017) cómo H. G. Gadamer diferencia de otra manera las preguntas filosóficas de las no filosóficas y, específicamente, a un tipo de preguntas que pueden confundirse con aquellas y que están muy presentes en las escuelas: las preguntas retóricas y didácticas. La diferencia es simple y clara, en cuanto las preguntas filosóficas no presuponen una respuesta y las otras sí lo hacen. Además, Gadamer afirma que las preguntas filosóficas (abiertas) precisan reunir dos condiciones: a) ser de importancia crucial y existencial para la persona que las formula (lo que podría aproximarse, parcialmente, al "ser centrales" de Sharp y Splitter) y b) suspender las creencias, conceptos u opiniones de esa persona (Weber y Wolff, 2017: 76). El problema de estos criterios es cómo verificarlos: parece muy difícil que pueda hacerlo alguien que no sea la propia persona que pregunta. Pero tienen un efecto interesante cuando se practican: se aplican por igual a las preguntas de niñas, niños y docentes, poniendo a todos en un mismo nivel y relación con la filosofía. Otro efecto interesante es que permiten que un maestro o

maestra suspenda sus creencias existenciales para escuchar a las niñas y los niños. Veremos, más adelante, cómo este aspecto es crucial en la línea de pensamiento que nos interesa defender aquí.

En términos gadamerianos, más que hablar de preguntas filosóficas o no filosóficas podríamos hablar de relaciones filosóficas o no filosóficas con las preguntas. Las primeras permiten una "expansión del horizonte" (Weber y Wolff 2017: 77). Para establecer una relación filosófica con las preguntas, no importa tanto quién haga la pregunta sino cómo nos relacionamos tanto con "nuestras" preguntas como con las de los demás, lo que, nuevamente, no es fácil de apreciar desde una posición exterior a quien pregunta. En este sentido, tanto para docentes como para niñas y niños, lo que importa no es tanto quién hace las preguntas ni la calidad de las mismas, sino si nos relacionamos con ellas de alguna manera que ayude a alguien, no importa su edad, a percibir y ampliar sus propios horizontes, dándose cuenta de sus límites y encontrando otras formas de ver. Las preguntas serían así caminos ofrecidos para escuchar otras voces. Cuando nos preguntamos algo ¡como ahora!, ¿estamos dispuestos a transitar esos caminos que una pregunta propone?

Una experiencia con preguntas en Bari, Italia

Tengo la suerte de poder presenciar diferentes formas de practicar la filosofía con niñas y niños en diversos lugares del mundo (Kohan, 2016). Una de ellas es Philosophia Ludens for Children, una propuesta de trabajo creada por Annalisa Caputo en 2004 en la Universidad de Bari (Caputo, 2016b). Se propone como un laboratorio para que los niños y las niñas de las escuelas jueguen (sí, ¡jueguen!) con la historia de la filosofía. Este proyecto fue inicialmente concebido y puesto en práctica con estudiantes de secundaria (en Italia, la filosofía es una disciplina obligatoria en ese nivel) y se extendió gradualmente a los más pequeños. No propone un método o programa, sino que afirma un enfoque tanto teórico como práctico que incluye una propuesta que ya cuenta con más de 300 actividades y juegos con niñas y niños (Caputo, 2011). Estudiantes y profesores de la universidad van a la escuela a jugar con las niñas y los niños valiéndose para ello de la historia de la filosofía.

El proyecto también justifica teóricamente por qué y cómo proponer ese juego (De Natale, Caputo, Mercante y Baldassarra, 2011). Para que se

note la complejidad de la propuesta, los juegos en este proyecto del sur de Italia se dividen en ocho grupos diferentes: a) con problemas, b) con abstracciones, c) con el lenguaje, d) para visualizar conceptos, e) para identificarse con los autores, f) para reflexionar sobre el presente, g) con textos y h) juegos que, en última instancia, se refieren a la dinámica misma de la filosofía (Caputo 2016b: 153). Por ejemplo, se leen pasajes de la *Apología de Sócrates* de Platón con las niñas y los niños y se llevan a cabo una serie de juegos y actividades lúdicas en torno a la autodefinición, el autorretrato y el autorrendimiento. La referencia teórica básica es la tradición hermenéutica y la idea de juego de Gadamer como una forma de "mediación" y "enriquecimiento" (Caputo, 2007). Los juegos (jugar en el aula) y los ejercicios artísticos (en el límite entre la filosofía y la pintura, la música, el cine y otras artes) se consideran oportunidades para enriquecer el camino formativo tanto de alumnos como de docentes.

Como la hermenéutica es un término bastante amplio y no necesariamente preciso, tal vez sea interesante notar las referencias conceptuales más específicas del proyecto Philosophia Ludens: a) la atención nietzscheana a la dimensión metafórica del lenguaje y la vida; b) la hermenéutica de Heidegger del acontecimiento y la comprensión como fundamento existencial; c) la comprensión de Gadamer de la búsqueda de la verdad como algo extrametódico (con la centralidad del juego y el diálogo anteriormente enfatizada) y d) las dos formas de interpretación de Ricoeur: comprensión (existencial) y explicación (científica y lógica) (Caputo 2016b: 147). En diversos trabajos, Caputo ha presentado ampliamente estas y otras referencias teóricas.

En febrero de 2017, en un viaje de visita para observar diferentes enfoques de la práctica filosófica con niñas y niños en escuelas y universidades italianas, tuve la suerte de poder conocer el proyecto *Philosophia Ludens for Children* y participar de algunas actividades en la universidad y en la Escuela Primaria Convitto Nazionale "Domenico Cirillo". Mi visita fue anunciada a las niñas y los niños como una conversación "con un filósofo venido de Brasil". Para prepararse, hicieron antes un taller del que participaron alrededor de 40 niñas y niños de alrededor de ocho años de edad que habían tenido talleres con Philosophia Ludens durante el ciclo lectivo anterior y era el primero de ese año. Coordinó ese taller Eleonora Palmentura, doctoranda en filosofía en la Universidad de Bari y miembro del proyecto. En su descripción del mismo (Palmentura, 2017) presenta sus dos etapas principales: a) una primera lectura de pasajes de la *Apología de Sócrates*, acompañada de una reflexión conjunta sobre el sentido de la definición de algo, de lo que significa definir algo y b) un intento por definir el concepto de infancia. Partieron de definiciones individuales y después trataron de alcanzar una definición en pequeños grupos. Cada grupo ilustró la suya en una cartulina y eso fue lo que me fueron presentando en la primera parte de nuestro taller. Se acercaba un grupo, me mostraba su definición, conversábamos durante algunos minutos acerca de ella y pasaba el siguiente. Fueron en total seis grupos y las definiciones de infancia que presentaron fueron:

- Primer grupo: "Ser niño significa tener más fantasía que los adultos, ir a la escuela primaria y aprender a enfrentar la vida".
- Segundo grupo: "Ser niños significa tener más energía, más imaginación que los grandes e interesarse por lo esencial que los adultos no se atreven a pensar".
- Tercer grupo: "Ser niños significa tener más fantasía y sueños, ir a la escuela y no pensar en dinero".
- Cuarto grupo: "Ser niños significa atravesar la infancia, obedecer a los grandes, ser inteligentes cuando nos esforzamos".
- Quinto grupo: "Ser niñas y niños significa ser más fantasiosos y no querer crecer demasiado".
- Sexto grupo: "Ser niños significa ser pequeño, hacer cosas que los grandes no hacen, como juegos, y tener más imaginación".

Habría muchas cosas para notar y pensar sobre esta actividad. Por ejemplo, que en las definiciones no aparece casi la palabra infancia sino "niños" (y en un caso, "niñas"). O el modo en que surgen conceptos de gran carga en la filosofía, como fantasía, imaginación, inteligencia y otros. No haremos eso aquí. Nos interesa, más bien, pensar el papel docente en relación con las preguntas. En ese sentido, yo recibía de los niños y niñas estas definiciones, presentadas en pósteres muy coloridos, con sus propias letras y llenos de dibujos e ilustraciones y les hacía algunas preguntas que las mismas me generaban. Trataba de entenderlas, pensar con ellas y ayudar a que estos niños y niñas pensaran en lo que habían pensado y lo que podrían pensar a partir de esos pensamientos. Voy a dar un pequeño ejemplo de un trecho de la conversación que tuvimos con el cuarto grupo:[2]

La definición del mismo era: "Ser niños significa atravesar la infancia, obedecer a los grandes, ser inteligentes cuando nos esforzamos".

W. K. –¿Qué significa atravesar la infancia?
N. –Significa que tienes que atravesar la infancia jugando, pero también estudiando.
W. K. –Pero luego, ¿termina la infancia? Porque ustedes dicen que un día se sale de la infancia, entonces ¿la infancia termina?
N. –Sí, pero con imaginación y energía nunca termina.
W. K. –Dibujaste algo sobre la línea de tiempo. ¿Qué es el tiempo? ¿El tiempo es una línea?
N. –No. También son recuerdos, no solo materiales sino también mentales; con imaginación y también entusiasmo puedes recordarlos.
W. K. –Muy bien. Veamos algún otro dibujo relacionado con la definición.
N. –Como hemos escrito "ser inteligentes cuando estamos comprometidos", me he dibujado a mí y a la profesora Flora, que dice que me ha puesto nueve porque me he esforzado mucho. Y luego me dibujé lo que recuerdo de cuando era pequeño, que mi madre me estaba tomando en sus brazos y finalmente me dibujé naciendo como bebé.
W. K. –Tú has dibujado el tiempo como un círculo. ¿Es un círculo o una línea?
N. –Una línea. Porque pensé primero en mi futuro y luego pensé en cuando era pequeña; porque primero viene mi futuro y luego mi pasado.
W.K. –Interesante, ¿por qué [dices eso]? ¿Qué viene primero, el futuro o el pasado?
N. –Primero el futuro por la imaginación y luego el pasado.
W. K. ¿Estás segura? Porque dijiste lo contrario.
N. –En la imaginación puede ser lo contrario.
W .K. –Entonces, ¿en la vida viene el pasado primero y luego el futuro, pero en la imaginación es al contrario?
N. –Primero está el futuro y luego el pasado.
N. –No, para mí, primero está el pasado, luego el presente y luego el futuro.
W. K. –Así es una línea... Intentemos entender mejor: ¿dónde está el futuro? El futuro y el pasado, ¿dónde los ponemos? ¿Dónde están? ¿Adelante o atrás de nosotros? Estoy aquí; ¿qué hay detrás de mí: pasado o futuro?

N. –El pasado, porque nacemos primero y luego tenemos que crecer.
W. K. –Entonces, ¿dónde está el futuro?
N. –No, creo que el futuro está detrás de nosotros. Porque tenemos que pensar primero en cuando somos grandes y luego tenemos que pensar cuando éramos pequeños.
N. –Para mí, el pasado está detrás y el futuro está por venir, porque cada palabra que decimos está en el futuro, en cambio cada palabra que dijimos antes (que ya dijimos) se ha tornado pasado.
W. K. –Entonces, ¿la imaginación está atrás?
N. –Para la imaginación, el futuro está adelante, pero la imaginación también piensa el pasado que está atrás, porque también piensa cuando éramos pequeños...

Lamentablemente, no puedo identificar en las transcripciones italianas qué niño o niña interviene cada vez y cuándo las intervenciones son del mismo niño o niña. Habían dibujado el tiempo como una línea y como un círculo, lo que se relaciona con los conceptos griegos de *chronos* (tiempo como la secuencia numerada de momentos) y *aión* (tiempo como la figura inmóvil, perfecta) (Aristóteles, 2012; Kohan, 2014). Uno de los niños presentó una noción difractada del tiempo *chronos* (Barad, 2014), afirmando que en nuestra imaginación el futuro puede venir primero y luego el pasado. Otra niña dijo que el futuro está detrás de nosotros, "porque tenemos que pensar primero en cuando somos grandes y luego tenemos que pensar cuando éramos pequeños". Los indios aymaras, que viven en una región entre Chile, Bolivia y Perú, también representan el pasado delante porque es lo que sabemos y el futuro detrás porque no lo sabemos (Núñez y Sweetser, 2006). Esta analogía entre el pensamiento infantil y el pensamiento indígena no debe leerse –como se ha hecho históricamente– en términos colonizadores (Rollo, 2018), sino como una forma de mostrar cómo niñas y niños pueden ofrecer perspectivas alternativas a las dominantes acerca de conceptos clave, como el tiempo (Murris, 2016). Los que formamos parte de esta conversación tuvimos la oportunidad de ampliar nuestra comprensión del tiempo, percibir los límites de nuestra visión y considerar otras perspectivas.

Esta conversación me recuerda otra que tuve en julio de 2018 en las Islas Azores, donde existe un excelente programa de Maestría en Filosofía para Niños. Estaba participando de la semana presencial y una de las docentes, Paula, me contaba cómo Antonio (un niño de ocho años de la

escuela de Vila Franca do Campo, en la Isla de San Miguel) diferencia las "sesiones" de filosofía de las "clases" de las otras materias: "Lo que se hace en las otras materias prepara para el futuro, lo que se hace en filosofía ayuda a estar en el presente". Otra vez, el tiempo. Otra vez, una voz infantil nos ayuda a ampliar nuestra relación con el tiempo y nuestra propia concepción de la filosofía.

De todos modos, lo que más me interesa en este ejercicio de escritura no es tanto lo que hemos estado pensando o lo que pensamos sino, vale recordarlo, el lugar de las preguntas y la relación que tenemos con ellas cuando practicamos filosofía. Para ello, voy a referirme a otra parte de esta charla con niñas y niños de Bari, Italia. Después de que conversamos de a uno con los seis grupos, se acercaron todos juntos para charlar. Les pregunté sobre su práctica de filosofía, si les gustaba, qué pensaban de ella. Dijeron cosas muy interesantes sobre su relación con la filosofía, la definieron de distintas maneras[3] y en ese momento sentí que les había hecho demasiadas preguntas y que entonces sería bueno que ellos me pudieran preguntar cualquier cosa que les interesara. Me plantearon muchas preguntas sobre los niños y niñas de Brasil, sobre el tamaño, las materias y otras características de las escuelas brasileñas; en ese momento, una de las niñas me preguntó quién inventó la filosofía. Reproduzco una partecita del diálogo que tuvimos sobre esa pregunta:

N. –Tengo otra pregunta: ¿quién inventó la filosofía?
W. K. –Ahhhhh... ¡A mí también me gustaría saberlo!
N. –Para mí, ha sido una persona que quería recordar que había sido un niño.
N. –O, para mí, la filosofía la inventó Dios.
N. –Para mí, la inventó una persona que quería abrir su mente y quería tornarse grande.
N. –Me parece que la filosofía la ha inventado una persona que quería ayudar a otros y quería inventar una materia totalmente propia.
N. –Para mí, la filosofía la ha inventado esa mujer con la falda hecha de una escala de preguntas.[4]
N. –Filosofía... Sé de qué se creó: ¡de las matemáticas y la geometría!
N. –Para mí, la filosofía la ha inventado alguien que quería explicar las cosas.

En ese momento, una niña hizo otra pregunta y ya no volvimos más sobre esta. Varias respuestas son muy interesantes, pero la primera me

dejó pensando hasta hoy: "Ha sido una persona que quería recordar que había sido un niño". Reparamos en la cuestión de género implícita. Sería importante pensarla también con niñas y niños. Veamos ahora algo que dirige la mirada hacia una cuestión menos personal: la filosofía fue inventada por alguien para recordar su infancia. La filosofía fue inventada para recordar la infancia.

Respiremos. Esta respuesta infantil nos lleva a (re)pensar el sentido de hacer filosofía en una dirección poco transitada por educadores, educadoras, filósofas y filósofos. La filosofía no fue inventada para educar o formar a la infancia sino para recordarles su infancia a quienes la practican. La infancia es anterior a la filosofía. Ya estaba cuando esta fue inventada. Y la filosofía fue inventada para recordarla. Vamos a dejar un poco la infancia de cada uno y pensar en la infancia como una posibilidad de la experiencia. Lo que esta niña nos hace pensar es que una razón interesante –no solo para la invención de la filosofía sino para practicarla– puede ser recordar la infancia. Repito: no formar, educar, transformar la infancia, sino recordarla. Repito, no la infancia de la primera edad sino una infancia que podemos, si la recordamos, empezar a pensarla.

Es significativo que esta idea haya surgido después de que hayamos estado pensando en cómo definir a la infancia y qué relación tenemos con la filosofía. Parece un movimiento desde "filosofía para niños" hacia "infancia para la filosofía". En vez de o al mismo tiempo que, como se dice habitualmente, estar en las escuelas para formar a niñas y niños, la filosofía podría estar allí para recordar a quienes practican o enseñan filosofía que algún día habitaron la infancia. Una niña-filósofa nos recuerda la infancia. Esta es otra manera de decir que si la filosofía puede educar a la infancia entonces la infancia también puede educar a la filosofía y a los que la habitamos.

Este pequeño ejercicio nos hace pensar en nuestras preguntas iniciales, en por qué preguntamos lo que preguntamos, en por qué nos relacionamos con las preguntas de la forma que lo hacemos y, en especial, en aquella pregunta inicial que planteamos: ¿cuál es el papel docente en una práctica filosófica compartida con quienes habitan la infancia? Este modesto ejemplo nos hace pensar que uno de los valores principales y olvidados de las preguntas docentes es escuchar a la infancia.

Cuando recibí la pregunta que me conmovió ("¿Quién inventó la filosofía?"), respondí casi impulsivamente, sin responder. Me sentí tan afectado por esa pregunta que respondí, afortunadamente, con una no respuesta

("¡A mí también me gustaría saberlo!"), una forma de devolver la pregunta o de mostrar que yo también estaba tan interesado como ella en la misma y no sabía cómo responderla. No tardaron en llover intentos de respuesta y creo que podríamos haber seguido mucho más tiempo con esa pregunta si no nos hubiera "interrumpido" otra. Las comillas tienen que ver con la fuerza de esa interrupción y con cómo ella, en verdad, forma parte del juego de la filosofía cuando se piensa con otras y otros. Mi reacción ante la pregunta fue una combinación de afecto, sorpresa, no saber y deseo de saber que generó rápidos e intensos ensayos de pensamiento que, a su vez, generaron otros afectos, sorpresas, no saberes, deseos de saber y así surgieron nuevas y otras preguntas.

¿Qué nos dice este pequeño ejercicio? Muchas cosas. Reparemos solo en una de ellas en relación con nuestra pregunta inicial. Uno de los valores más significativos –en un sentido pedagógico, filosófico y político del preguntar docente– radica en la forma en que torna posible escuchar la infancia que habita en quienes participan de una conversación filosófica, sin importar su edad. Si quien llegó hasta aquí siente un cierto deseo renovado de escuchar a la infancia, este ensayo sobre el modo de relacionarnos con las preguntas le hará experimentar un nuevo sentido, una nueva compañía y, tal vez, un nuevo comienzo para pensar. Una pregunta, entonces. Estemos atentos a eso y terminemos sensibles a ese posible encuentro. Con una pregunta: ¿por qué puede valer tanto la pena recordar que un día fuimos infancia?

Notas

1. En muchos trabajos hemos problematizado una visión simplemente cronológica de la infancia, de modo que esta pregunta vale para sentidos muy diversos de "infancia", más allá del cronológico.
2. Una descripción completa del encuentro que tuvimos está publicada en italiano en Kohan (2017). En otro trabajo, en inglés, realicé una reflexión más extensa sobre el mismo (Kohan, en prensa).
3. Puede leerse una descripción detallada de esta parte, en italiano, en Kohan (2017).
4. La niña alude a una figura que habían estado trabajando el año anterior con una iconología de Cesare Ripa, en la que una mujer aparece así representada.

Bibliografía

Aristóteles (2012). *Física* (trad. Marcelo Boeri). Buenos Aires: Biblos.

Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. En *Parallax*, vol. 20, N° 3, pp. 168-187.

Caputo A. (2007). Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco. Per un'introduzione alle "Schede di gioco sulla filosofia antica". En *Comunicazione filosofica*, N° 18, junio, pp. 22-40.

Caputo A. (2011). *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della Filosofia*. Meridiana: Molfetta.

Caputo A. (2016a). When Children Give Rise to Thought (donne à penser). En *Logoi.ph. Journal of Philosophy*, vol. II, N° 6, pp. 9-20.

Caputo A. (2016b). Philosophia ludens (PhL) per bambini. Lo scenario teorico e la proposta operativa. En *Logoi.ph. Journal of Philosophy*, vol. II, N° 6, pp. 143-169.

De Natale, F.; Caputo, A.; Mercante, A. y Baldassarra, R. (2011). *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*. Bari: Stilo.

Kohan, W. (2014). *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Nueva York: Palgrave.

Kohan, W. (2016). *Viajar para vivir: ensayar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohan, W. (2017). I bambini "soggetti" di autodefinizione. Dialogo con i bambini della III B e III C della Scuola Primaria "Domenico Cirillo" di Bari. En *Logoi.ph. Journal of Philosophy*, N° III, 8, pp. 290-304.

Kohan, W. (2018). A conversation with children about children... En *The Journal of Philosophy in Schools*, vol. 5, N° 2.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University.

Lipman, M. (2001). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implication. En *Ethik und Socialwissenschaften*, vol. 4, N° 4, pp. 405-416.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.

Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. Londres: Routledge. Routledge Contesting Early Childhood Series.

Núñez R. E. y Sweetser, E. (2006). With the Future Behind Them: Convergent evidence from Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time. En *Cognitive Science*, vol. 30, pp. 1-49.

Palmentura, E. (2017). Conosci te stesso! I bambini definiscono l'infanzia. Racconto della sperimentazione della prima scheda ph.l. En *Logoi.ph. Journal of Philosophy*, N° III, 8, pp. 265-273.

Rollo, T. (2018). Feral children: settler colonialism, progress, and the figure of the child. En *Settler Colonial Studies*, vol. 8, N° 1. DOI: 10.1080/2201473X.2016.1199826.

Santi, M. (2017). Jazzing Philosophy with Children: An Improvisational Path for a New Pedagogy. En *Childhood & Philosophy*, vol. 13, N° 28, pp. 631-647.

Sharp, A. M. y Splitter, L. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: ACER.

Weber, B. y Wolff, A. (2017). Questioning the question: a hemeneutical perspective on the "art of questioning" in a community of philosophical inquiry. En M. R. Gregory; J. Haynes y K. Murris (ed.). En *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres-Nueva York: Routledge.

CAPÍTULO 3

Hacer el bien y vivir bien. Para despertar al filósofo interior

Lou Marinoff

En casa "en el límite" de dos mundos: comtemplación y acción

Estamos presenciando el continuo crecimiento y desarrollo de nuestro movimiento en muchos países alrededor del mundo. Este éxito no se debe solo a los esfuerzos constantes que, año tras año y de manera tanto individual como colectiva, llevan a cabo nuestras comunidades de practicantes, sino que también se debe a que proporcionamos algo que es útil y provechoso para el público. A lo largo de la historia, los filósofos han trabajado en el ámbito de la contemplación pura o incluso en la intersección de los reinos de la contemplación y de la acción. Algunos filósofos se sienten mucho más cómodos en la zona de la contemplación pura y sus pensamientos han proporcionado el "combustible" para nuestros motores de acción. Afirmar que los filósofos prácticos trabajamos al límite de la contemplación y la acción es distinguirnos, por una parte, de los filósofos que contemplan, pero no actúan; y, por otro lado, de los no-filósofos que siguen rutas de acción que pueden requerir ciertas habilidades físicas o experiencia profesional, pero que no participan en la contemplación ni tampoco filosofan sobre sus rutas de acción.

Ruud Meij, de los Países Bajos, expresó nuestra posición de manera bastante elegante, comparándola con *El juego de abalorios*, la novela de Hermann Hesse. Desde la perspectiva de Meij, nosotros, como filósofos prácticos, no solamente trabajamos en el límite de dos mundos, sino también, y en contraposición a aquellos que lo hacen en un ámbito o el otro, solo estamos en casa "en el límite entre ambos" (Meij, 2018).

El desencanto público con la filosofía como solo contemplación

Obviamente, nuestro movimiento no podría haber echado raíces y diversificarse en ausencia de la demanda pública de nuestros servicios. Dado que vivimos y trabajamos en el límite en el cual la contemplación y la acción se entrelazan y superponen, nos hemos familiarizado con las perspectivas del mismo que han sido comúnmente adoptadas por los grupos de filósofos meramente contemplativos y por los no-filósofos involucrados en acciones sin la contemplación. Los filósofos dedicados a la contemplación pura a veces confunden ese ámbito con toda la filosofía y niegan que los filósofos prácticos estén haciendo filosofía. Muchos de nosotros hemos tenido que defender la práctica filosófica en contra de esa acusación.

Por otra parte, los no-filósofos parecen clasificarse en tres grandes grupos. El primero se involucra en una acción permanente, sin contemplar nada y sin saber ni reconocer que cualquier cosa puede –o vale la pena– ser contemplada. No hace falta decir que es poco probable que ellos se conviertan en nuestros clientes. El segundo grupo se involucra en la acción sin mucha contemplación, hasta que se encuentra con consecuencias imprevistas, involuntarias o desagradables. Es por ello que sus integrantes buscarán varias formas de entender, interpretar o mejorar sus situaciones. Pueden llegar a aceptar la teología, ideología, psicología, farmacología o, a veces, cuando todo lo demás falla, la filosofía. Aquellos que buscan guía para explorar las vías contemplativas de acción, bien podrían convertirse en nuestros clientes. El tercer grupo está conformado por los no-filósofos contemplativos. Son nuestros vecinos más próximos, justo al otro lado del límite, y nuestros clientes más naturales. A menudo han tenido algún entrenamiento en filosofía y están convencidos de su utilidad. Están dispuestos y pueden participar en el diálogo contemplativo. Algunos de ellos habían esperado durante mucho tiempo el regreso de los filósofos y expresan su alivio por nuestra presencia, al mismo tiempo que otros se lamentaban por la falta de filósofos prácticos antes de que apareciera nuestro movimiento, o lo habían satirizado.

Un destacado grupo de ese tipo de satíricos es el Circo Volador de Monty Python, de Inglaterra. Los miembros del mismo habían leído filosofía en la universidad y al parecer la habían apreciado. Pero como no se encontraron con filósofos prácticos, decidieron burlarse de los filósofos puramente contemplativos, divorciados del ámbito de la acción. En 1972

produjeron un sketch clásico de un partido olímpico de fútbol entre dos equipos de filósofos: uno de la Alemania moderna y el otro de la Grecia antigua. Cuando sonó el silbato que da inicio al partido, los filósofos estaban demasiado inmersos en la contemplación para siquiera ver el balón.

La clínica del argumento

Los filósofos aman estar en desacuerdo unos con otros y además son muy competentes en ello. La historia de la filosofía occidental es, en gran medida, una historia de argumentos que provocan contraargumentos, contracontraargumentos y así sucesivamente, sin final. Cuando no hay nadie con quien discutir, la mayoría de los filósofos son muy capaces de discutir con ellos mismos.

Como sucede con muchas palabras, "argumento" permite cierta ambigüedad. En la filosofía, un argumento es un término técnico: un conjunto de premisas que conduce, a través de reglas de inferencia u otras persuasiones, a una conclusión. Sin embargo, en el lenguaje ordinario, tal como lo emplean los no-filósofos, un argumento (discusión) generalmente significa un intercambio acalorado de afirmaciones y negaciones sobre una proposición, que se desarrolla entre dos personas que se encuentran cara a cara con pocas razones que apoyen cada una de sus visiones.[1] Ese tipo de "argumento" a veces implica un animado y apasionado desacuerdo verbal, que puede escalar hasta una pelea a gritos o incluso conducir a la violencia.

Monty Python ilustró de manera brillante y humorística esta equivocación en otro sketch, de 1972: *La clínica del argumento*. Tal vez anticipando lo que es un asesoramiento filosófico en general y una filosofía clínica en particular, el sketch se desarrolla en un despacho profesional en el que los clientes pagan una tarifa para participar en discusiones con los clínicos. El protagonista del sketch entra buscando pagar por una argumentación (discusión) de primera clase (en sus propias palabras "una serie de declaraciones para establecer una proposición definida"), pero en cambio es rechazado por un argumento (discusión) del segundo tipo, es decir, un intercambio de afirmaciones y negaciones acalorado pero superficial (y altamente cómico). Antes de este encuentro, accidentalmente la persona se mete en la oficina incorrecta, donde los clientes pagan por recibir abuso verbal.

Si bien este sketch es muy divertido, reitero que no solo ilustra el conocimiento que Monty Python tenía de los dos significados de "argumento" (discusión), sino que también anticipa algunos métodos de asesoramiento filosófico. Algunos consejeros filosóficos utilizan de manera preferente métodos de argumentación críticos, lógicos o dialécticos con sus clientes. En los mejores casos, este enfoque comienza con un desacuerdo superficial pero continúa en un discurso real, mientras que en los peores casos, nunca avanza más allá de la superficialidad. Recuerdo haber dirigido una clase magistral de asesoramiento filosófico, en la que una joven consejera se quejó de que estaba perdiendo a todos sus clientes. Cuando le pedí que demostrara su enfoque aconsejando a alguien en el grupo, ella procedió a llevar a cabo su propia versión de la clínica del argumento de Monty Python, mostrándose en desacuerdo y cuestionando de manera inmediata lo que el cliente decía. A los pocos minutos, quedó claro por qué perdía a todos sus clientes. En este caso particular y en otros similares que he conocido a través de los años, los consejeros parecían creer que ser un filósofo implicaba discutir con otros filósofos, por lo tanto, ser un consejero filosófico implicaba discutir con los clientes con frecuencia (o, incluso, siempre) en aras del argumento en sí.

¿Qué hacemos realmente?

Este conjunto de consideraciones lleva a una pregunta muy importante: ¿qué hacemos específicamente los consejeros filosóficos –o los filósofos prácticos en general– con y para nuestros clientes? Planteado de una manera diferente: ¿qué tipo de servicio ofrecemos, realmente? Estas preguntas están destinadas a provocar argumentos, tanto superficiales como sustanciales, entre nuestra comunidad de profesionales. Incluso la propia pregunta está sujeta al desafío, porque la terminología que empleamos para describir los beneficiarios de nuestros servicios varía de un idioma a otro y de una cultura a otra. En ciertos lugares, el cliente se llama "invitado"; en otros, "amigo". Pero las diferencias en la terminología no evaden la pregunta: ¿qué tipo de servicio prestamos en realidad, cualquiera sea el nombre de los beneficiarios?

Primero, para empezar, está claro que no necesariamente hacemos felices a nuestros clientes. En un sentido aristotélico, podemos ayudarlos a alcanzar la plenitud y con ello la *eudaimonía*, pero en ese caso no somos más

que los catalizadores y no las causas de su felicidad. Además, el proceso eudaimónico puede desarrollarse a través de la catarsis, a través del abismo existencial o a través de las noches oscuras del alma, entre otros tipos de metamorfosis difíciles, que en realidad pueden hacer que los clientes se sientan peor antes de sentirse mejor. Segundo, y en el mismo sentido, estoy seguro de que no intentamos enseñarles ni venderles las virtudes. Al igual que Pierre Grimes, muchos de nosotros hemos preferido los altos terrenos platónicos a los sofismas protagóricos. En el *Teeteto*, Platón introduce la noción del filósofo como partera[2]; en el *Simposio*, afirma que aquellos que se dedican a las actividades adecuadas para el alma están "embarazados" de sabiduría entre otras virtudes[3]. Tercero, y volviendo a escuchar a Sócrates, la mayoría de nosotros nos esforzamos por llevar lo que él llamó una "vida examinada", sin importar lo que revele el examen. Cuarto, de acuerdo con los estoicos y Spinoza, podemos ayudar a nuestros clientes a lograr una serenidad sólida al poner sus mentes en conformidad con la naturaleza. Quinto, dado que Heidegger y los existencialistas han montado el desafío más exitoso al platonismo en Occidente, podemos ayudar a los clientes que tienen inclinaciones existenciales a recuperar un sentido de autenticidad, ética o propósito, en un universo supuestamente accidental, moralmente insensato y sin dios. En relación con esto, podemos asumir la misión de Viktor Frankl (2006) y ayudarlos a recuperar una sensación de sentido en sus vidas. Todos estos esfuerzos multifacéticos, entre otros, se desarrollan en ausencia de un diagnóstico psicológico y por medio del diálogo.

Ahora volvamos a la pregunta principal: ¿qué es lo que hacen realmente los consejeros filosóficos y los filósofos prácticos en general? ¿Hay alguna descripción simple que abarque una variedad tan amplia de casos posibles?

Hacer el bien y vivir bien

Me gustaría sugerir dos criterios que identifican lo que hacen los filósofos prácticos. Primero, en general, hacemos el bien en contraste con el daño. Aunque es posible que no podamos ayudar a todos los clientes, no dañamos a ninguno. Nuestra literatura está llena de estudios de caso que ilustran cómo las personas son ayudadas por la filosofía, pero no hallé ningún caso en el que alguien haya sido dañado por ella. Por supuesto, hay que distinguir entre la incomodidad y el daño. Cuando se visita a un dentista,

se puede estar sujeto a diversas molestias, incluyendo dolores, pero aun así no son perjudiciales. Puede doler, pero no hace daño. En general, hace bien. Del mismo modo, si se tiene gusto por el ejercicio físico, es posible que también haya que soportar incomodidades y dolores en el proceso de mantenerse en forma. Este tipo de padecimiento no es el tormento autoinfligido de un masoquista sino, más bien, la aceptación de un costo de transacción. Como en la odontología, pero de una manera diferente, el ejercicio es bueno, aunque a veces duela. Del mismo modo, los consejeros filosóficos no anestesian a sus clientes. El proceso de asesoramiento filosófico también puede provocar una variedad de incomodidades, desde el dolor emocional hasta la angustia existencial y, sin embargo, examinar la propia vida no es perjudicial. Por el contrario, es bueno para uno, al igual que el mantenimiento de la salud dental y la condición física lo son.

Segundo, al hacer el bien a nuestros clientes, los ayudamos a vivir bien. Se debe tener en cuenta que vivir bien no significa necesariamente vivir mucho tiempo. La calidad y la cantidad de vida son dos cuestiones diferentes. Creo que podemos ejercer mucha más influencia sobre la calidad de nuestras vidas que sobre su duración. Enfermedades, accidentes o circunstancias adversas pueden presentarse ante cualquiera de nosotros en cualquier momento, sin nuestra complicidad y sin perjuicio de nuestra voluntad de vivir. La duración de la vida sigue siendo incierta en el mejor de los casos e incluso en los mejores casos es fugaz. En el largo eje del tiempo cósmico, todos somos solo luciérnagas parpadeando en una breve noche de verano. Aun así, nadie ni nada nos puede obligar a renunciar a nuestras virtudes, el ejercicio de las cuales nos conduce a una vida bien vivida, ya sea de corta o de larga duración. Por otra parte, nuestras acciones virtuosas nos sobreviven, ya que pueden ayudar a otros a vivir bien en el futuro.

Curiosamente, este tipo de lenguaje no tiene el mismo significado en los Estados Unidos. En todo el mundo de habla inglesa (me refiero a los países de la Mancomunidad Británica, así como a otros grupos lingüísticos que han aprendido inglés formalmente como segunda lengua) la frase "hacer el bien" denota universalmente beneficios para otros, como en "hacer una buena acción". De manera similar, entre las mismas poblaciones, "vivir bien" denota universalmente llevar una vida de calidad. Solo en los Estados Unidos estas dos frases significan algo radicalmente diferente. Por supuesto, debemos estar de acuerdo con Wittgenstein en que el significado no es otra cosa que el uso. Entonces, en ese sentido, un uso no es más "significativo" o "correcto" que otro, ya que el uso en sí mismo es impulsado por

una convención cultural fluctuante, no por una ley natural inmutable. No obstante, los Estados Unidos y el Reino Unido fueron descritos hace mucho tiempo como "dos grandes naciones divididas por una lengua común".[4]

En cualquier lugar en el mundo de habla inglesa si, de manera cortés, se le pregunta a alguien "¿Cómo está?", la respuesta apropiada es "Bien, gracias". Tenga en cuenta que "estar bien", en este caso, es un sinónimo de "vivir bien" o "ir bien". Un paralelo perfecto se obtiene en español: "¿Cómo está usted?" obtiene la respuesta "Bien, gracias".

No es así en los Estados Unidos. Si le preguntas a un estadounidense "¿Cómo está?", la respuesta estándar es un "Bien" monosilábico o un "Estoy bien", más formal. Tenga en cuenta que esta respuesta "Estoy bien" no significa que la persona esté realizando buenas acciones; más bien, denota que ella se siente bien, en el sentido de estar disfrutando de buena salud o de placer. Así que si los estadounidenses dicen "Estoy bien" cuando quieren decir en inglés *"I'm doing well"* ("Me está yendo bien"), ¿cuál es el significado? Eso es simple: significa que está ganando dinero. Remarco que no hay manera de expresar, en inglés americano coloquial, que uno está haciendo buenas obras o llevando una vida de calidad.

Así que no podemos decir en Estados Unidos que los filósofos prácticos se esfuerzan por "hacer el bien" y "vivir bien", sin dar a entender que nuestros principales objetivos son "sentirnos bien" y "enriquecernos". ¡No es de extrañar que los estadounidenses sean las personas más deprimidas, diagnosticadas y drogadas del mundo! (Friedman, 2016).

Dado que estos dos criterios (hacer el bien y vivir bien) triunfan en inglés, pero fracasan en el inglés estadounidense, debemos encontrar una expresión que transmita de manera más universal lo que realmente hacemos. Resulta que podemos encontrar esa expresión consultando la filosofía asiática; en concreto, el budismo.

De la filosofía occidental al budismo: un mosaico

Al igual que la práctica filosófica, el budismo también está "en casa en el límite" de la contemplación y la acción. He encontrado que la filosofía budista es extremadamente útil no solo para mi propia vida, sino también para el asesoramiento filosófico.

Después de haber enseñado filosofía budista a estudiantes occidentales durante muchos años, he llegado a identificar enseñanzas específicas

que son invariablemente difíciles de entender para los occidentales, principalmente porque contradicen suposiciones profundamente arraigadas en el pensamiento occidental. Por ejemplo, la doctrina budista fundamental de las "tres marcas" (o características) de la existencia (Nyantiloka, 1981). La primera marca de la existencia es *anicca*, la impermanencia. La segunda marca es *dukkha*, la insatisfacción o sufrimiento. La tercera es *anatta*, la no existencia del yo. Los occidentales pueden enfrentarse a regañadientes a la impermanencia, porque es perceptible e innegable en todas partes. Del mismo modo, todo el mundo reconoce las experiencias recurrentes de insatisfacción, que los occidentales tienden a tratar, por ejemplo, con la psicoterapia; intentando escapar, por ejemplo, con alcohol o drogas, o tratan de aliviar buscando una relación "perfecta" o soñando con remediar problemas políticos con visiones utópicas. Las religiones providenciales que prometen vida eterna en el paraíso después de la muerte representan intentos de anular tanto la impermanencia como la insatisfacción. Los cuentos de hadas tienen el mismo propósito para con los niños, por eso concluyen con fantasías tranquilizadoras como "todos vivieron felices para siempre".

Por mucho, de las tres marcas, la más difícil de entender para los occidentales es la tercera: *anatta*, o la falta de una individualidad perdurable o autoexistencia. *Anatta* se aplica a todos los fenómenos, a todas las llamadas "cosas" que identificamos como objetos distintos y estables, sin percibir su vacío interno ni su conexión externa con todo lo demás. El caso especial de esta marca, que se refiere a la falta de una "individualidad" o "alma" humana, es solo un aspecto particular del caso más general, que en sí mismo es un corolario de una de las ontologías más fascinantes que jamás hayan aparecido en la mente humana, llamada la "doctrina del surgimiento dependiente" o "momento universal". No discutiré esta doctrina en profundidad aquí, sino que trataré de comentarla con una breve analogía.

Cuando vemos una película, la percibimos como continua. Esto se debe a que el ojo humano no puede distinguir cuadros individuales a una velocidad superior a veinticuatro por segundo. Si se proyecta una secuencia de imágenes fijas a ese ritmo (o más rápidamente), la percibimos como continua: una ilusión entretenida, pero, no obstante, una ilusión. ¿Y qué hay entre cada imagen fija en la secuencia? Vacío. Sin el vacío entre cada cuadro, la ilusión de continuidad no podría sostenerse. De manera similar, la ontología budista concibe la realidad como un cine también: un nexo causal de instantes puntuales, cada instante condicionado por los precedentes, pero diferente de ellos. El espacio y el tiempo entre cada instante

permiten que el cambio tenga lugar y también (para los seres sensibles) permite la libre voluntad para contribuir al condicionamiento del siguiente instante propio. Pero, así como la supuesta continuidad en una secuencia de fotogramas de película fija es una ilusión sostenida por la mente, la supuesta identidad continua de un sujeto dentro de una secuencia dada de instantes puntuales es igualmente una ilusión sostenida por la mente.[5]

David Hume fue el primer filósofo occidental en darse cuenta, veintidós siglos después de Buda, que el "yo" es una ficción, en la llamada "Teoría del haz":

> Por mi parte, cuando entro más íntimamente en lo que llamo yo mismo, siempre tropiezo con alguna percepción particular u otra, de calor o frío, luz o sombra, amor u odio, dolor o placer. Nunca me puedo atrapar en ningún momento sin una percepción y nunca puedo observar nada más que la percepción (Hume, 1896).

Poco se dio cuenta Hume de que había tocado el núcleo de *annata*, observación sin un observador.

Al carecer de un contexto coherente en el que ubicar su notable percepción respecto a lo ilusorio de la individualidad, Hume no concibió que las percepciones se pudieran acallar en un estado despierto, pero sin un perceptor que esté despierto y que, más allá de esto, se podía alcanzar otro estado, un estado más allá de la percepción y la no percepción por igual, alcanzado por nadie excepto una conciencia despojada de los oscurecimientos de las formaciones mentales inoportunas, incluyendo las concepciones del yo y todas sus insatisfacciones relacionadas.

Buda simplemente significa "el que está despierto" y, por supuesto, Hume no tenía forma de saber que Buda había proporcionado una "hoja de ruta" a este estado despierto. Esta hoja de ruta se llama *Las Cuatro Nobles Verdades*, y 2.500 años de teorías y prácticas budistas subsiguientes no son más que explicaciones de estas verdades. La Cuarta Noble Verdad de Buda es el octavo camino, que consta de ocho categorías de prácticas, llamadas "factores" (Nyantiloka, 1981). Los filósofos occidentales en realidad han reinventado muchos de ellos o análogos de los mismos.

Por ejemplo, el primer factor es la recta visión, donde "recta" no significa corrección moral sino, más bien, eficacia o habilidad en la comprensión de las causas del sufrimiento y su eliminación. La recta visión tiene su contraparte occidental en el estoicismo de Epicteto, que escribió: "Las personas no son perturbadas por las cosas, sino por los principios y las

nociones que se forman en relación con las cosas". No podemos alterar siempre o inmediatamente nuestras circunstancias, pero siempre podemos adoptar interpretaciones de ellas que conduzcan a una insatisfacción mayor o menor. Esa es una de las razones por las que el estoicismo es tan útil para el asesoramiento filosófico.

El segundo factor es la recta intención, lo que implica de forma predeterminada una disposición de la buena voluntad, y la formación de un mantenimiento de buenas intenciones hacia los demás. Los estudiantes occidentales identifican de inmediato las similitudes con la ética kantiana y tienen razón al hacerlo. La rigurosa autodisciplina de Kant y su adherencia a su propia ética sin duda contribuyeron a su serenidad.

Marco Aurelio, como Sócrates antes que él, afirmó que las personas hacen el mal principalmente por ignorancia del bien. En la filosofía budista, esta ignorancia fundamental se llama *avidyah*, una ceguera a la realidad que se disipa gradualmente al practicar los ochos factores de la cuarta verdad. De hecho, los estoicos no solo reinventaron los preceptos fundamentales del budismo, sino que también descubrieron ejercicios espirituales y los practicaron con regularidad. Para un estoico, la filosofía no es solo un conjunto de creencias o afirmaciones éticas, sino un modo de vida que implica práctica y entrenamiento constantes.

Evidentemente, los estoicos también estaban en casa en el límite. De hecho, este conjunto de prácticas estoicas, aliadas con su teoría, ayuda a explicar por qué los estoicos, tal vez más que cualquier otro filósofo occidental, alcanzaron estados mentales más allá de la mente y lograron una serenidad imperturbable, comparable a la de los budistas.

Los filósofos prácticos como Bodhisattvas

En 2003, en Japón, Daisaku Ikeda, presidente de Soka Gakkai International, una organización global de budistas de Nichiren, me reveló una perspectiva budista sobre la práctica filosófica. Nuestro primer diálogo, en 2003, fue tan productivo que nos llevó a un segundo, en 2007, y de ahí a un libro publicado en 2012 (Ikeda y Marinoff, 2012).

Una revelación relacionada con la visión budista del presidente Ikeda sobre la práctica filosófica se produjo en 2003, durante un recorrido por la Universidad Soka, cuyo hermoso campus se construyó a las afueras de Tokio. El auditorio principal (figura 1) tiene capacidad para varios miles

de personas y su gran escenario está adornado por una serigrafía gigante, de más de diez metros de ancho, que el presidente Ikeda había encargado especialmente. La serigrafía no es otra que *La Escuela de Atenas* de Rafael, un fresco pintado alrededor de 1510, y aún en exhibición pública en el Vaticano. Es una de las pinturas más importantes del Renacimiento italiano, y lo es también para nosotros, ya que representa una reunión imaginaria de filósofos, tal como fue concebida por el artista (figura 2).

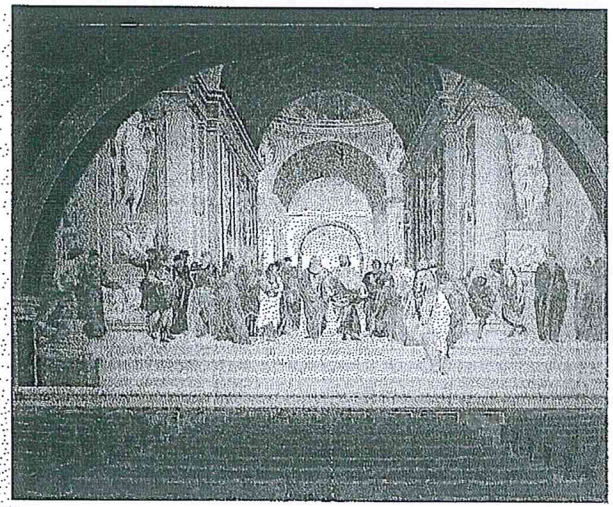


Figura 1. Auditorio de la Universidad de Soka

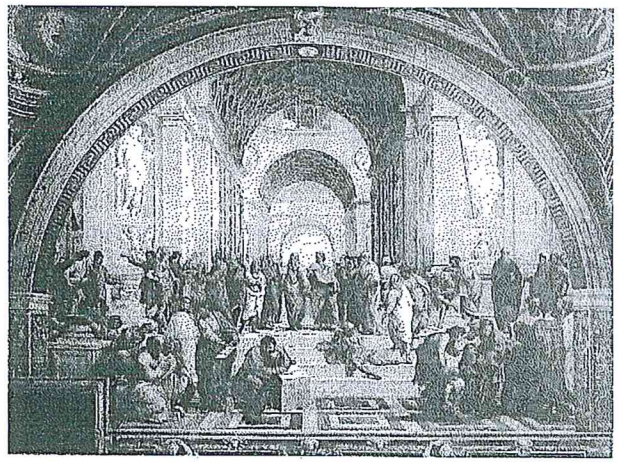


Figura 2. Rafael Sanzio, *La Escuela de Atenas*

Pero, ¿por qué el presidente Ikeda colgó una minuciosa réplica en el auditorio principal de una universidad budista japonesa? Después de todo, no hay escasez de arte budista importante en Japón ni en Asia. Así que le pregunté por qué había elegido esa pintura. Puesto que es un personaje muy socrático, el señor Ikeda respondió con una serie de preguntas: "¿No es cierto que Sócrates comparó su trabajo con el de una partera, que provoca el nacimiento de la sabiduría en sus estudiantes, y que Platón afirmó que todos estamos 'embarazados de sabiduría', entre otras virtudes innatas, y que a veces necesitamos la ayuda de un filósofo para manifestarlas, y que Aristóteles enseñó que las virtudes deben ejercitarse regularmente para que uno pueda alcanzar y mantener un bienestar duradero, y que Sócrates enseñó que aquellos que hacen el mal o cometen injusticias lo hacen por ignorancia, que puede ser disipada al llevarlos fuera de la caverna de las apariencias a la realidad de la luz pura de la bondad, y que Epicuro escribió 'Vana la palabra del filósofo que no cura cualquier sufrimiento del hombre?'". "Según mi entendimiento, todas estas proposiciones son verdaderas", afirmé. Y el señor Ikeda dijo: "En ese caso, todos tienen sus análogos en el budismo Mahayana. Y, en particular, aquellos que se dedican a ayudar a otros a manifestar sus virtudes humanas innatas, a disipar la ignorancia, para irradiar la luz de la conciencia purificada de ansias ilusorias y para aprehender la realidad. Tal como es, liberándose así de la insatisfacción, a estos ayudantes se les llama *Bodhisattvas*".

Entonces, desde una perspectiva budista Mahayana, tanto los filósofos prácticos antiguos como los contemporáneos somos *Bodhisattvas*. De hecho, cuando el señor Ikeda preguntó acerca del asesoramiento filosófico y la naturaleza de la relación entre el cliente y el consejero, le dije: "En consejería, las palabras más importantes finalmente las pronuncian los propios clientes, una vez que el poder del diálogo recupera su valor (entre otras virtudes innatas) y despierta a su filósofo en su interior" (Ikeda y Marinoff, 2012: 31).

Al igual que los estoicos, los budistas y todos los demás que solo están en casa en el límite entre la contemplación y la acción, nosotros los filósofos prácticos debemos ejercer continuamente las virtudes que buscamos despertar en los demás.

Para despertar al filósofo interior

Si en verdad los *Bodhisattvas* aspiran ayudar a despertar al Buda durmiente que yace latente en el interior, entonces los filósofos prácticos aspiran a ayudar a despertar el filósofo interior, que también está latente en su interior. Esta idea capta las nociones de hacer el bien y vivir bien, y de ayudar a nuestros clientes y grupos igualmente a hacer el bien y vivir bien. Cuanto antes se despierte el filósofo interior del cliente, más pronto dejará de necesitar al consejero filosófico. Siempre es gratificante ver al filósofo interno del cliente despertarse de la inactividad y resulta interesante descubrir exactamente qué tipo de filósofo se ha despertado.

En conclusión, me gustaría relacionar tanto la misión del *Bodhisattva* y el *superhombre* de Nietzsche con estar en casa en el límite. Este límite tiene su paralelo en el budismo, donde se lo conoce como "Camino del Medio". Y mientras que el Camino del Medio puede sonar como un camino ancho y bien pavimentado, a veces es peligrosamente estrecho y difícil de recorrer, al igual que "el límite" que habitamos. De hecho, el Camino del Medio a menudo se compara con el "filo de una navaja", aunque esa expresión deriva de un Upanishad védico.[6]

Dado el conocimiento de Friedrich Nietzsche sobre la teoría de Darwin acerca del hombre como descendiente de los monos y también su percepción de que la naturaleza humana contiene la semilla de algo trascendente más allá de sí mismo, él fue capaz de considerar al hombre como alguien que se encuentra en constante evolución, en lugar de verlo como el resultado fijo de un mito de la creación. Nietzsche articula esta visión con claridad consumada en la boca de Zaratustra:

> Yo te enseño el superhombre. El hombre es algo que debe ser superado ¿Qué has hecho para superarlo? (...) Todos los seres hasta ahora han creado algo más allá de ellos mismos; ¿y quieres ser el reflujo de esta gran inundación e incluso volver a las bestias en lugar de superar al hombre? ¿Qué es el mono para el hombre? Un hazmerreír o una vergüenza dolorosa. Y el hombre será justamente eso para el hombre: un hazmerreír o una vergüenza dolorosa (Nietzsche, 2010: 3.3).

Nietzsche comprendió que la evolución no se detiene y que la evolución humana, en particular, no es un proceso completo. Así, en su opinión, los humanos tenemos la capacidad de "poner distancia" entre nosotros y nuestros antepasados simios, pero también debemos activar y ejercer

esa capacidad. El hecho de no hacerlo también nos coloca en un riesgo constante de regresión a nuestras naturalezas más bestiales, lo que nos hace incomparablemente peores que un simple hazmerreír, o más bien, un peligro claro y presente para nosotros mismos y para los demás.

La visión más completa de Nietzsche abarca no solo nuestros orígenes, sino también nuestro destino, así como los peligros del viaje en sí: "El hombre es una cuerda, tendida entre el animal y el hombre, una cuerda sobre un abismo. (...) Lo que es bueno en el hombre es que es un puente y no una meta" (Nietzsche, 2010: 4.4).

Esto, después de todo, está en consonancia con el budismo: todos nacemos entre la bestia y el Buda, y todos podemos esforzarnos por recorrer el Camino del Medio para convertirnos en nuestro "mejor yo", mientras evitamos lo peor. La cuerda de Nietzsche sobre un abismo es el filo de una navaja de afeitar dinámica, en la que todos caminamos, todos los días. Y al igual que los *Bodhisatthvas*, nosotros los filósofos prácticos tenemos la responsabilidad adicional de ayudar a otros a cruzar esa cuerda, sin caer en el abismo (figura 3). Mientras nuestros filósofos interiores estén despiertos, podemos caminar con seguridad. Y mientras despertemos a los filósofos interiores en otros, ellos también pueden hacerlo.

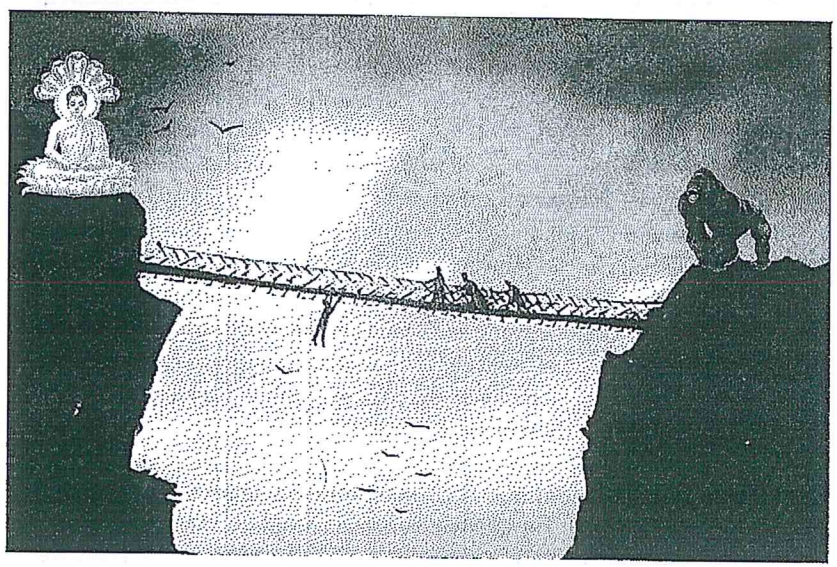


Figura 3. Representación del Camino del Medio.

Notas

1. N. del T.: En inglés *argue* puede implicar o significar una discusión, pelea, o riña.
2. "Bueno, mi arte de la partería es en muchos aspectos como el de ellos; pero se diferencia, en que atiendo hombres y no mujeres; y cuido de sus almas cuando están en labor de parto, y no de sus cuerpos: y el triunfo de mi arte está en examinar a fondo si el pensamiento que la mente del joven manifiesta es un ídolo falso o un noble y verdadero nacimiento" (Platón, *Teeteto*, 150 c).
3. "Pero las almas que están embarazadas, porque ciertamente hay hombres que son más creativos en sus almas que en sus cuerpos, conciben lo que es apropiado para que el alma conciba o contenga. ¿Y cuáles son estas concepciones? La sabiduría y la virtud en general" (Platón, *Teeteto*, 150 c).
4. Este dicho se atribuye a Oscar Wilde, George Bernard Shaw e incluso a Winston Churchill (English Language & Usage, s./f.).
5. La "velocidad de cuadro" de la realidad, es decir, del universo, es 1.9 × 10 ^ 43 cuadros por segundo (Quora, s./f.).
6. "Al igual que el filo de la navaja es difícil de atravesar, el camino hacia uno mismo es difícil" (*Katha Upanishad*, 1.3.14).

Bibliografía

English Language & Usage (s./f.). *What is the origin of the phrase 'two nations divided by a common language'?* Disponible en https://english.stackexchange.com/search?q=

Epictetus, *Enchiridion*, 5 (trad. Elizabeth Carter). Disponible en http://classics.mit.edu/Epictetus/epicench.html

Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon.

Friedman, L.F. (2016). Something startling is going on with antidepressant use around the world. En *Businerss Insider*. Disponible en https://www.businessinsider.com/countries-largest-antidepressant-drug-users-2016-2

Hume, D. (1896). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon.

Ikeda, D. y Marinoff, L. (2012). *The Inner Philosopher: Conversations on Philosophy's Transformative Power*. Cambridge: Dialogue Path.

Meij, R. (2010). At home at the edge. Presentación en el *10° International Conference on Porphyrins and Phthalocyanines*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=9LrvrH5naMA

Nietzsche, F. (2010). *Thus Spoke Zarathustra* (trad. Th. Common). París: Feedbooks.

Nyantiloka (1981). *The Word of the Buddha*. Kandy, Ceylon: Buddhist Publication Society.

Platón, *Symposium* (trad. B. Jowett). Disponible en http://classics.mit.edu/Plato/symposium.html.

Platón, *Theaetetus* (trad. B. Jowett). Disponible en http://classics.mit.edu/Plato/theatu.html.

Quora (s./f.). *Real Life: What is the refresh rate in real life?* Disponible en https://www.quora.com/Real-Life-What-is-the-refresh-rate-in-real-life?redirected_qid=10821253.

Upanishads. Isa Katha Kena (2005). Palma de Mallorca: Olañeta.

Capítulo 4

¿Cómo es posible la modificación y mejora del comportamiento moral de las personas?

Félix García Moriyón

Introducción

Es un hecho que se da un proceso de educación moral que, en general, afianza la aceptación de unas guías de valor compartidas en una sociedad y logra el crecimiento de moral de las personas que aprenden a distinguir lo que está bien de lo que está mal, y a hacer lo primero y evitar lo segundo. Todo indica que ese proceso de educación moral, o crecimiento moral, parte de una base genética desarrollada a partir de un largo proceso evolutivo que hunde sus raíces en el comportamiento de otros primates, si bien parece claro que la dimensión puramente moral es un rasgo específico de la especie humana (Tomasello, 2018). No obstante, es un comportamiento tan complejo que requiere un largo proceso de aprendizaje.

No es sencillo definir con precisión cuál es el ámbito de la moralidad. Un enfoque basado en la teoría del dominio social, elaborado principalmente por Turiel, Nucci y Smetana (Nucci, 2009), distingue tres dominios en la acción social de las personas: el moral, que abarca temas de justicia, equidad, derechos y bienestar o felicidad; el convencional, relacionado con normas sociales, convenciones, tradiciones, etc.; y el dominio psicológico o personal, que tiene que ver con elecciones personales estrictamente individuales (Richardson, Mulvey y Killen, 2012). La conducta moral incluye la conciencia moral, la deliberación sobre los asuntos morales y la capacidad de actuar conforme a los principios morales. Los niños diferencian estos dominios desde sus primeros años: antes de los dos años, muestran comportamientos prosociales y de ayuda a personas en situación de sufrimiento (Lapsley y Carlo, 2014); en los inicios del tercer año distinguen claramente lo convencional, lo social y lo moral (Killen y Smetana, 2015).

Casi desde el nacimiento, el ser humano da muestras de empatía, pero necesita unos años para aprender cuáles son las respuestas adecuadas en una situación que ha provocado nuestra empatía (Hoffmann, 2000).

En sociedades anteriores, la educación en los tres dominios la proporcionaba la propia familia y el contexto social inmediato; en sociedades más complejas, es necesario que una institución, la escuela, se haga cargo de esas tareas (García Moriyón, 2012a). Por otra parte, los serios cambios que experimenta la humanidad hacen más necesario mejorar significativamente la educación moral y así parecen destacarlo casi todos los países y las instituciones internacionales relacionadas con la educación. Es más, algunos autores proponen abordar procesos de mejora del comportamiento moral recurriendo a los avances en Neurología (Persson y Savulescu, 2008). Hay cierto acuerdo en que es necesario mejorar la educación moral en todo el ciclo vital.

Desarrollo moral y educación formal

Básicamente, la educación consiste en lograr de manera sistemática que los estudiantes aprendan, y eso implica conseguir una modificación estable de su comportamiento. Este proceso tiene en general un sentido positivo, puesto que va encaminado a que la persona alcance una madurez global como tal, lo que incluye la dimensión moral.

Durante décadas, el modelo dominante de desarrollo moral se basaba en Piaget, con su esquema básico de la superación del egocentrismo infantil y el paso de la heteronomía a la autonomía moral. Años más tarde, Lawrence Kohlberg, partiendo de Piaget, desarrolló un modelo más complejo, en el que distinguía una secuencia fija, progresiva e irreversible de seis estadios, desde el preconvencional de los niños al postconvencional de los adultos. A finales del siglo pasado crecieron las evidencias en contra de alguna de las tesis centrales de Kohlberg, lo que determinó el pasaje a modelos diferentes; fue necesario explorar otros enfoques (Gibbs, 2003), contemplando al niño como un organismo emergente con autonomía organizativa y al desarrollo como muy variable y dinámico, sin una línea continua de crecimiento (Kim y Sankey, 2009).

Si bien hoy existe un cierto consenso acerca del desarrollo moral, sigue muy activa la investigación: el *Handbook of Moral Education* publicó dos ediciones en ocho años (Killen y Smetana, 2006, 2014). Se acepta que el desarrollo moral es complejo, dinámico y multidimensional y que el proceso no se limita al período de los 0 a 16 años (Krettenauer y Hertz, 2015), sino que abarca todo el ciclo vital; no es lineal en el sentido de que pueden darse

avances y retrocesos, y los estudios y trabajos realizados en el ámbito de la reeducación de delincuentes (Redondo Illescas y Pueyo, 2007) o con niños de la guerra (Bedoya Gallego, 2018) muestran tanto la dificultad de la tarea como la posibilidad de revertir retrocesos notables.

Muchos son los factores que inciden en el desarrollo moral. En la medida en que está vinculado a la educación, hay factores de la educación formal (la escuela), de la educación no formal (formación en resolución de problemas morales en la vida adulta) e informales (la familia, los medios de comunicación, la propaganda, etcétera). Nosotros nos centramos en la aportación de la educación formal y, más concretamente, en la inclusión de una asignatura o materia específica de educación moral que, además de la tarea educativa de la escuela en general (con todo lo que configura el currículo oculto), avance la inclusión de esa materia específica con su horario asignado, algo que está recomendado por instituciones internacionales y ya está incluido en las leyes educativas de muchos países (European Commission, 2017). Nuestro objetivo en estos momentos es indagar hasta qué punto esa asignatura específica tiene un impacto positivo en el crecimiento moral del alumnado.

La bondad como objetivo de la educación moral

La bondad parece ser el objetivo central de la educación moral, aunque no suele estar explícitamente reconocida como tal. Se suelen ofrecer diferentes propuestas, aunque con cierto aire de familia. Bastan dos ejemplos para ver esa diversidad: el sistema educativo francés (Conseil Supérieur des Programmes, 2014) o el del Reino Unido (PSHE, 2017). Todos ellos, como otros elaborados desde la psicología moral, son sumamente instructivos para abordar las tareas del aula y mejorar el desarrollo moral de los estudiantes y sus profesores. Rest agrupó esos objetivos en cuatro componentes: sensibilidad moral (conciencia de las cadenas causales de acciones y reacciones); juicio moral (selección de la acción más moral); motivación moral (aplicación de los propios valores y priorización de una acción moral) y acción moral (aplicación y seguimiento una elección moral) (Rest, Narvaez, Bebeau y Thomas, 1999).

El enfoque de la psicología moral o de las administraciones educativas es muy productivo y enriquecedor, pero debe ser completado un enfoque filosófico que dé descripciones y orientaciones didácticas y aborde un enfoque más normativo y prescriptivo (Welch, 2011). Aristóteles indicaba que la meta es llegar a ser buena persona: es importante elaborar un concepto filosófico de bondad humana que dé coherencia a los variados objetivos competenciales que aparecen en los programas de educación ética. Una

propuesta integradora es la que define que buena persona es la que razona bien, está bien informada y posee las adecuadas emociones. Es más, es la que consigue una adecuada integración entre las tres dimensiones (García Moriyón, 2012b). Ofrecer una definición de bondad que goce de un consenso amplio no es sencillo, sobre todo en situaciones de un acentuado pluralismo de ideas y de difusa aceptación de un relativismo moral (Mason, 2001). La dificultad, sin embargo, no implica que sea una tarea inútil o baldía.

En primer lugar, la moralidad humana surge en un largo proceso evolutivo, lo que indica que la ontogénesis del sentido moral no es solo un producto cultural, sino que este está arraigado en la filogénesis de la especie humana. De ahí posiblemente la universalidad de un rasgo moral primario presente ya en los niños de dos y tres años de culturas diversas: el sentido de la justicia que rechaza la desigualdad, aunque sea ventajosa para uno mismo (Blake y otros, 2015). En segundo lugar, la filosofía moral experimental aporta bastante, sin renunciar a encontrar posibles universales morales (Gowans, 2018). Un buen ejemplo lo constituye el test sobre el sentido moral propuesto por la Universidad de Harvard (Rubio Hancock, 2017). En tercer lugar, hay que distinguir entre las normas morales prescriptivas y las situaciones contextuales en las que se toman decisiones siguiendo esas normas: afirmar valores universales, como los derechos humanos, no resuelve el problema de qué hacemos en una situación concreta. Hay situaciones dilemáticas que exigen priorizar valores y optar con frecuencia por el mal menor; otras son problemáticas y resulta difícil diseñar estrategias de actuación seguras que gocen de total aceptación. Por eso la conducta moral siempre tiene algo de construido (Puig Rovira, 1995) y se da, además, en el marco de un contexto social, cultural y ambiental que impone variantes relevantes (Nucci, 2009).

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, parece importante elaborar una definición de bondad humana que cumpla ciertos requisitos: a) recoger esa pretensión de universalidad transcultural, con cierta flexibilidad y margen de desacuerdo en aspectos específicos; b) convertirse en un concepto fecundo para el planteamiento de propuestas de educación moral; c) ofrecer una idea reguladora para orientar la investigación del crecimiento moral de los sujetos. La bondad, como el amor o la personalidad, es un concepto escurridizo, muy general, algo vago y de enorme relevancia para la vida de las personas. Posee un enorme calado filosófico y por ello tenemos en cuenta lo ya expuesto en otro trabajo (García Moriyón, 2012b); puede sernos de gran ayuda el trabajo de Sternberg sobre el amor, que parte de una teoría tríadica y elabora escalas bien construidas (Sternberg,

1997, 2004). Lo resume y explica Colom en un libro que también es un marco fundamental para avanzar tanto en la definición de la bondad como en las dimensiones que trataremos a continuación (Colom, 2018).

Dimensiones, evaluación e intervención educativa

Definida la bondad, es preciso abordar tres tareas fundamentales: definir con precisión un conjunto de dimensiones esenciales del concepto de bondad y ofrecer variables observables; diseñar instrumentos de medida válidos y fiables que permitan ver el nivel inicial y final de bondad en el proceso educativo y, por último, diseñar estrategias de intervención educativa que favorezcan ese crecimiento. De ser posible, es importante contar con dimensiones ya existentes y reconocidas en la investigación. Partimos de un trabajo en el que seleccionamos 23 dimensiones cognitivas y 16 afectivas, con definición, variables de observación, instrumentos de medida y recursos didácticos de las 39, todas vinculadas a la bibliografía psicológica existente (García Moriyón y otros, 2002).

Dimensiones

Las dimensiones son variadas y la bibliografía al respecto es enorme. Ya vimos los cuatro componentes de Rest (Narvaez y Rest, 1995). Son igualmente valiosos, entre otros muchos, el de Harvard o el del Gobierno de Estados Unidos. El Center on Developing Child de la Universidad de Harvard destaca cinco competencias básicas: planificación, enfoque, autocontrol, conciencia y flexibilidad, sin excluir otras posibles, que deben funcionar integradas (Center on Developing Child, 2016). Por su parte, el Gobierno de EEUU ha llamado la atención sobre tres factores críticos: el valor, la tenacidad y la perseverancia, pero debemos notar que este informe no incluye las palabras moral y ética (Schechtman y otros, 2013). Y no podemos menos que mencionar uno de los campos que están deparando muy valiosa información que debe ser atendida: me refiero a todo el ámbito de la neuropsicología; el libro de Sapolsky (2018) puede ser un compendio exhaustivo de lo que ya se está aportando.

Paul y Elder vincularon al pensamiento crítico el desarrollo de un grupo de virtudes intelectuales: humildad, autonomía, integridad, coraje, perseverancia, confianza en la razón, empatía intelectual e imparcialidad (Paul y Elder, 2001). Lipman, muy próximo al pensamiento crítico, aunque con un planteamiento más filosófico, daba también importancia a la

dimensión moral o virtuosa del pensamiento de alto nivel o multidimensional: el desarrollo del pensamiento crítico y creativo debe estar vinculado al pensamiento cuidadoso (*caring thinking*) o moral (Lipman, 1995).

Contando con todo este trabajo previo, del que solo he mencionado una parte, lo fundamental es vincular esas dimensiones a los rasgos de personalidad, si bien este es un punto que exige una fundamentación cuidadosa puesto que hay autores que cuestionan que sea posible tratar los rasgos de personalidad como virtudes y hábitos (Doris, 2005). Existe cierto consenso en la comunidad científica sobre una estructura factorial y jerárquica de la personalidad y ya parece suficientemente probado que hay un factor general de personalidad, el factor P, que destaca la integración de los diferentes factores; y otro p, que está vinculado a conductas cercanas a la psicopatología (Colom, 2018). Es también importante proponer un modelo factorial y jerárquico: el nuestro propone tres sistemas, ocho subsistemas y luego componentes y elementos hasta completar 39 dimensiones (García Moriyón y otros, 2002).

Vinculamos, por lo tanto, la teoría de las virtudes de Aristóteles, lo que aporta la psicología moral actual y la de las diferencias individuales, conscientes de que son asuntos cruciales que necesitan ser aclarados: la relación entre virtudes y rasgos de la personalidad, la consistencia entre esos rasgos, y la conducta y el carácter predictivo de los rasgos (Colom, 2018; Doris, 2005). No debemos perder de vista que se puede tener un dominio elevado de todas las dimensiones o competencias necesarias para tener una comprensión de la moralidad, pero de ahí no se sigue que se dé un comportamiento moral. Por eso quizá debamos hablar de dimensiones necesarias pero no suficientes, aquellas sin las cuales se deteriora la conducta moral y aquellas que están presentes en una buena conducta moral; y profundizar en cómo se consigue que esas dimensiones se conviertan en formas estables de comportamiento.

Qué recursos aplicamos y cómo evaluamos

Esta propuesta nace en el marco de Filosofía para Niños (FpN), un programa de educación del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (ético); es decir, un programa de reflexión filosófica que incluye educación moral (Gardner, 2008), y que cuenta con recursos específicos para educación primaria y secundaria (dos novelas, *Nous* y *Lisa* (Lipman, 2004a, 2007) y sus respectivos manuales para el profesorado, *Investigación ética* y *Decidiendo qué hacer* (Lipman, 2004b; Lipman y otros, 1986). Existen además

numerosos artículos que analizan la específica manera de entender, más en el ámbito de las dimensiones cognitivas (García Moriyón, 2009).

Teniendo en cuenta el enfoque que estamos dando a la bondad, es pertinente establecer una cierta vinculación del programa de FpN con la gran corriente llamada de "educación del carácter" (Peterson y Bentley 2015). Desde su origen, FpN ha tenido una fuerte influencia de Dewey, quien en un artículo ya destacaba la importancia de educar en el carácter, entendiendo por tal poseer inteligencia o visión social (buen juicio), poder social ejecutivo (fuerza, eficacia en la ejecución) e interés y responsabilidad social (hace referencia a la dimensión emotiva de la conciencia del fin) (Dewey, 1925). Existe, por lo tanto, una continuidad en este programa entre las virtudes, los hábitos y el carácter, vinculada a la investigación sobre el concepto de bondad ya mencionado.

Evaluar el impacto de un programa educativo exige un cuidado del proceso de diseño, selección de instrumentos de medida, observación, toma de datos, procesado de la información recogida y análisis de la misma. En el campo del desarrollo y la educación moral es mucho lo que ya hay hecho, y muchos los campos que se abordan, algunos muy novedosos (Narvaez, 2013). También se han publicado importantes investigaciones sobre el impacto en el crecimiento moral del programa de FpN, con algunas personas notables: Marie France Daniel, Claire Cassidy, Sasseville o, muy recientemente, Burroughs y Arda (2017).

Los instrumentos específicos de evaluación y el marco general de la misma solo pueden ser precisados conforme se define bien qué es lo que se quiere observar y los recursos reales con los que se cuenta. El proyecto general de la investigación, en la medida en que se centra en rasgos de la personalidad, puede recurrir a instrumentos de evaluación de la personalidad de amplia difusión y completamente contrastados en la evaluación del impacto, por ejemplo, de los programas de reeducación. En la medida en que también pretende evaluar los comportamientos reales del alumnado, podrá recurrir a modelos de evaluación cualitativa, con plantillas de observación y análisis de grabaciones. Es importante tener este planteamiento abierto y no priorizar ningún enfoque específico.

El proyecto de investigación-acción

La pregunta inicial de este trabajo da por supuesto que se puede educar moralmente y su objetivo es plantear cómo mejorar la educación moral para

hacer frente a los desafíos que afronta la humanidad en el actual período de nuestra historia. Se plantea como respuesta un proyecto de investigación-acción que, partiendo de lo mucho que se viene haciendo en educación moral en los últimos decenios, busca: a) centrarse en una asignatura de ética o educación moral en la educación primaria y secundaria; b) ofrecer una definición universalizable de la bondad humana, que constituye el objetivo final de la educación moral; c) seleccionar un conjunto de dimensiones (virtudes o rasgos de personalidad), organizado de modo jerárquico y factorial, que, una vez definidas con precisión, recojan las variables observacionales de la bondad humana; d) aplicar el programa de educación moral de Filosofía para Niños, entendido como formación del carácter y de las virtudes; e) seleccionar unos instrumentos de evaluación adecuados y verificar si, efectivamente, es posible detectar un incremento de la bondad.

Se trata, obviamente, de un programa a largo plazo, no menor de tres años, que exige la constitución de un equipo de investigación capaz de ejecutarlo.

Bibliografía

Bedoya Gallego, N. I. (2018). El desarrollo del juicio moral en niños involucrados en contextos de maldad sistemática. En García Moriyón, F.; Duthie, E. y Robles, R. (ed.). *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*. Madrid: Anaya.

Blake. P. A.; McAuliffe, K.; Corbit, J.; Callaghan, C.; Barry, O.; Bowie. A.; Kleutsch, L.; Kramer, K. L.; Ross, E.; Vongsachang, H.; Wrangham, R. y Warneken F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. En *Nature*, 528, diciembre, pp. 258-261.

Burroughs, M. D. y Arda Tuncdemir, T. B. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. En *Journal of Philosophy in Schools* 4, 1, pp. 74-101.

Center on the Developing Child (2016). *Building Core Capabilities for Life: The Science Behind the Skills Adults Need to Succeed in Parenting and in the Workplace*. Disponible en https://developingchild.harvard.edu/resources/building-core-capabilities-for-life/

Colom, R. (2018). *Manual de psicología diferencial: métodos, modelos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Conseil Supérieur des Programmes (2014). *Projet Enseignment Morale et Civique*. Ministere d'education National. Disponible en http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf

Dewey, J. (1925). Los principios morales que cimentan la educación. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171. Disponible en http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html

Doris, J. M. (2005). *Lack of character. Personality and moral behavior*. Cambridge: Cambridge University.

European Commission (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxemburgo: Office of the European Union.

García Moriyón, F. (2009). *El crecimiento moral*. México: Progreso.

García Moriyón, F. (2012a). *El troquel de las conciencias*. Madrid: De la Torre.

García Moriyón, F. (2012b). *Sobre la bondad humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

García Moriyón, F.; Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M. y Traver Centaño, V. (2002). *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*. Madrid: De la Torre.

Gardner, S. (2008). Teaching-Children-to-Think-Ethically. En *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, vol. 32, iss. 2, pp. 75-81.

Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and reality beyond the theories of Kohlberg and Hoffmann*. Thousand Oaks: Sage.

Gowans, C. (2018). Moral Relativism. En E. N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/moral-relativism/

Hoffmann, D. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University.

Killen, M. y Smetana, J. G. (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Killen, M. y Smetana, J. G. (2014). *Handbook of Moral Development*. Nueva York: Psychology.

Killen, M. y Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. En M. E. Lamb (ed.). *Handbook of child psychology and developmental science*, vol. 3, pp. 701-749. Nueva York: Wiley-Blackwell.

Kim, M. y Sankey, D. (2009). Towards a Dynamic Systems Approach to moral development and moral education. En *Journal of Moral Education*, vol. 38, iss. 3, septiembre, pp. 283-298.

Krettenauer, T. y Hertz, S. (2015). What Develops in Moral Identities? A Critical Review. En *Human Development*, 58, pp. 137-153.

Lapsley, D. y Carlo, G. (2014). Moral Development at the Crossroads: Nueva Trends and Possible Futures. En *Developmental Psychology*, enero, 5, 1, pp. 1-7.

Lipman, M. (1995). Caring as thinking. En *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, otoño, vol. 15, nº 1, pp. 1-13.

Lipman, M. (2004a). *Nous*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2004b). *Decidiendo qué hacemos. Manual del profesor para acompañar a Nous*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2007). *Lisa*. Buenos Aires: Manantial.

Lipman, M. y A. M. Sharp (1986). *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mason, M., (2001). The Ethics of Integrity: Educational Values Beyond Postmodern Ethics. En *Journal of Philosophy of Education*, 35, 1, pp. 47.

Narvaez, D. (2013). The future of research in moral development and education. En *Journal of Moral Education*, vol. 42, iss. 1, pp. 1-11.

Narvaez, D. y Rest, J. (1995). The four components of acting morally. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.). *Moral Behavior and Moral Development: an introduction*, pp. 385-400. Nueva York: McGraw-Hill.

Nucci, L. (2009). *Nice is not enough*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Paul, R. y Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Persson, I. y Savulescu, J. (2008). The Perils of Cognitive Enhancement and the Urgent Imperative to Enhance the Moral Character of Humanity. En *Journal of Applied Philosophy*, vol. 25, N° 3, pp. 162-177.

Peterson, A.; Bentley, B. (2015). Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education? En *Journal of Philosophy in Education*, vol. 2, N° 2, pp. 48-70.

PSHE Association (2017). *PSHE Education. Programme of Study. Key stages 1-5*. PSHE Association. Disponible en https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/programme-study-pshe-education-key-stages-1%E2%80%935

Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. En *Revista Iberoamericana*, N° 8, pp. 103-120.

Redondo Illescas, S. y Pueyo, A. A. (2007). La psicología de la delincuencia. En *Papeles del Psicólogo*, 28, septiembre-diciembre. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828302

Rest, J. R.; Narvaez, D.; Bebeau, M. y Thomas, S. (1999). Devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment. En *Journal of Educational Psychology*, 91, 4, pp. 644-659.

Rubio Hancock, J. (2017). El dilema del tranvía: ¿debo sacrificar una vida para salvar cinco? En *El País Verne*. Disponible en https://verne.elpais.com/verne/2017/03/27/articulo/1490625074_938459.html

Richardson, C. B.; Mulvey, K. L. y Killen, M. (2012). Extending Social Domain Theory with a Process-Based Account of Moral Judgments. En *Human Development*, 55, pp. 4-25.

Sapolsky, R. M. (2018). *Behave. The Biology of Humans at Our Best and Worst*. Londres: Penguin.

Schechtman, N.; DeBarger, A. H.; Dornsife, C.; Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. U.S. Department of Education. Office of Educational Technology Disponible en http://pgbovine.net/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf

Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. En *European Journal of Social Psychology*, vol. 27, pp. 313-335.

Sternberg, R. J. (2004). A Triangular Theory of Love. En H. T. Reis y C. E. Rusbult, *Close Relationships*. Nueva York: Psychology.

Tomasello, M. (2018). *A Natural History of Human Morality*. Cambridge: Harvard University.

Welch, P. (2011). Moral psychology and the problem of moral criteria. En *Journal of Moral Education*, vol. 40, iss. 4, pp. 513-526.

Capítulo 5

Filosofía Profunda como una filosofía transformativa personal

Ran Lahav

La visión acerca de que la filosofía puede contribuir a la vida cotidiana ha existido desde el inicio de la filosofía occidental, hace más de veintiséis siglos. Ya desde tiempos antiguos, los filósofos creían que la filosofía podía ayudar a los individuos a llevar una vida mejor. Ejemplos de esto son los pensadores presocráticos de las escuelas pitagórica y cínica, así como los filósofos helenísticos de las escuelas estoicas, epicúreas y neoplatónicas. Para ellos, la filosofía era una forma de vida. Por lo general, tenían una teoría sobre la manera en la que la vida debía ser vivida y ofrecieron a sus miembros directrices prácticas y ejercicios para que pudieran implementar esta teoría en la práctica.

El movimiento contemporáneo internacional de la práctica filosófica puede ser visto como un intento de revivir esta tradición histórica, ya que también se basa en la visión de que la filosofía puede ayudarnos a vivir una vida mejor. El reto central al que se enfrenta esta visión es cómo traducir la filosofía a la práctica. La filosofía dominante es altamente abstracta y general, mientras que la vida cotidiana gira en torno a preocupaciones específicas y concretas, y el problema es cómo cerrar esta brecha y hacer que la filosofía sea relevante para el individuo.

Este desafío central ocupó mi mente desde los primeros días del movimiento de la práctica filosófica, a principios de la década de 1990, cuando me uní a este nuevo campo emergente. En ese momento solo había un pequeño grupo de practicantes en todo el mundo, la mayoría en Alemania y Holanda y, aunque admiraba su trabajo y sus aspiraciones, me sentía

insatisfecho con sus enfoques específicos. Me parecían demasiado similares a la psicoterapia y no tan filosóficos como me hubiera gustado que fuesen. Incluso después de involucrarme de manera activa en el movimiento internacional y de coorganizar la primera conferencia de práctica filosófica, todavía estaba buscando una forma de práctica filosófica que fuera más fiel al espíritu de la filosofía. A menudo me sentía solitario en mi búsqueda y sentía que la mayor parte de los practicantes estaba muy contenta de usar las ideas tomadas de la psicoterapia cognitiva (aplicar el pensamiento lógico a los problemas personales), la psicoterapia existencial (tratar al cliente como un individuo libre que está buscando el sentido), psicoterapia humanista (empoderando al cliente a través de la aceptación y la comprensión) y otras similares.

Durante varios años experimenté con diferentes tipos de actividades filosóficas y también busqué pensadores que pudieran proporcionar semillas para tomar nuevas direcciones en la historia de la filosofía, pero el desarrollo de un nuevo tipo de actividad filosófica es un proceso difícil y largo. Fue hace apenas unos años, en 2014, que mis experimentos finalmente se consolidaron, tomando la forma de filosofía contemplativa. Me ayudó mucho mi experiencia previa en monasterios contemplativos, donde había pasado largos períodos con los monjes, sin adherir a su religión. Decidí intentar aplicar los métodos de la contemplación a la filosofía, teniendo cuidado de separarlos de cualquier contenido religioso. Con la ayuda de mis colegas, desarrollé un formato de actividad de grupo al que he llamado *companionships* filosóficos-contemplativos (Lahav, 2016a, 2016b). En nuestros grupos (llamados *companionships*) contemplamos juntos los textos filosóficos desde nuestra profundidad interior. A través de muchas sesiones experimentales, esta idea se fue desarrollando y expandiendo de manera gradual. Finalmente, en 2017 formé, junto con varios colegas, lo que llamamos "Filosofía Profunda". Y ahora intentaré explicarla.

El nacimiento de la Filosofía Profunda

La idea de la Filosofía Profunda nació en el verano de 2017, al final de un retiro filosófico-contemplativo (Lavah, 2018) que había dado a una docena de personas provenientes de diferentes países en el norte de Italia, con la ayuda de Stefania Giordano. Era lunes por la mañana, muchos de los participantes ya se habían ido la noche anterior, y solo siete de nosotros

todavía estábamos por ahí. El retiro había sido un éxito, las experiencias contemplativas nos habían tocado profundamente y estábamos en el comedor, intercambiando experiencias.

De alguna manera, surgió la idea de utilizar nuestra experiencia en el retiro como punto de partida para un nuevo enfoque para la práctica filosófica. Alguien sugirió exponerla en un manifiesto. Traje mi computadora portátil y juntos comenzamos a formular los principios básicos de nuestra visión. Imaginamos una práctica en la que los participantes pudieran reflexionar sobre ideas filosóficas de una manera personalmente significativa, permitiendo que esas ideas tocaran su profundidad interior. Esta es la razón por la que finalmente decidimos denominar a nuestro enfoque "Filosofía Profunda".

Luego del retiro, comenzamos a reunirnos online para desarrollar nuestra visión y traducirla a la práctica real. La mayoría de nuestras actividades se basaron en mis experimentos previos con filosofía contemplativa, pero juntos los desarrollamos aún más. Poco a poco, comenzamos a consolidar los formatos de nuestras actividades y a formular nuestro marco teórico. Unos meses más tarde nos reunimos para un segundo retiro, y luego para un tercero.

Filosofía Profunda es el nombre de nuestro grupo, pero también es el nombre de nuestro enfoque filosófico. Como tal, se compone de un conjunto de ideas, métodos y procedimientos que siguen desarrollándose y no pueden ser resumidos en unas pocas oraciones. Sin embargo, si tuviera que explicar los fundamentos de nuestra práctica, describiría tres principios básicos: la Filosofía Profunda es un discurso grupal que es realmente filosófico, que es profundamente personal y que es autotransformador. Permítanme explicar cada uno de estos principios con cierto detalle.

La Filosofía Profunda es verdaderamente filosófica

Cuando examinamos las diversas actividades que hoy en día se llaman "prácticas filosóficas", rápidamente notamos una característica que curiosamente es común en la mayor parte de estas. A pesar de que se llaman "prácticas filosóficas", y aun cuando la mayoría de sus practicantes posee formación filosófica (por lo general, un grado en filosofía equivalente a una licenciatura o maestría), lo que ellos hacen no es filosofía en el sentido ordinario del término. Sus actividades incluyen principalmente

conversaciones con los clientes acrca de sus problemas personales, talleres de autorreflexión, ejercicios de pensamiento crítico, etcétera; y estos parecen bastante diferentes de los discursos filosóficos que encontramos a lo largo de la historia, dado que, a diferencia de todas las filosofías históricas, este tipo de práctica filosófica no se centra en investigar cuestiones generales y fundamentales de la vida o la realidad.

Por supuesto, no hay nada de malo con las actividades que no son (o son solo parcialmente) filosóficas. Si ayudan a las personas a examinar sus comportamientos y pensamientos, a resolver problemas personales o a adquirir habilidades de pensamiento, eso es genial. Sin embargo, si usted aspira (como yo) a practicar una filosofía que es completa y realmente filosófica, entonces esto no es suficiente. Si usted cree (como yo) que la vida puede hacerse más profunda y más completa a través del poder de la filosofía (no de algo parecido a la filosofía, sino filosofía real), entonces esas actividades parcialmente filosóficas no son suficientes. En lo personal, la filosofía ha sido profundamente significativa para mí la mayor parte de mi vida. Considero que ella puede hacer contribuciones profundas a la vida y no quiero conformarme con actividades que no sean totalmente filosóficas. Pero, ¿qué se entiende por "totalmente filosófico"?

Para responder a esta pregunta, no impongamos a la filosofía una definición artificial. En Occidente, la filosofía es una tradición histórica que comenzó hace más de veintiséis siglos y que incluye una larga lista de pensadores. Si queremos saber qué es la filosofía, entonces la respuesta es que la filosofía es lo que hicieron estos pensadores.

¿Qué hicieron esos filósofos del pasado? Hay varias características que son comunes prácticamente a todos.

Primero, todos ellos, sin excepción, investigaron temas fundamentales de la vida o la realidad. Estos no eran temas personales de María o Juan, sino preguntas universales sobre aspectos básicos de nuestro mundo: ¿de qué está hecha la realidad? ¿Cómo sabemos que el mundo existe? ¿Qué cuenta como un comportamiento ético? ¿Qué es la buena vida? ¿Qué significa el amor verdadero? Y así.

Segundo, todos esos filósofos intentaron abordar estas cuestiones fundamentales desarrollando teorías o, más generalmente, redes de ideas que arrojarían luz sobre estas preguntas básicas (digo "intentaron", porque en ocasiones fallaron, como en el caso de Sócrates, que sabía que no sabía).

Tercero, los pensadores considerados filósofos interactuaron entre sí. Respondieron a pensadores previos, mostrando su acuerdo o desacuerdo

con ellos, aceptaron o corrigieron las ideas de otros, se inspiraron en esos conceptos y estuvieron comprometidos en un diálogo permanente. La filosofía es una tradición del discurso y si alguien quiere hacer filosofía debe participar en él, al menos, en la privacidad de su mente o en un diario personal.

Podríamos agregar al menos dos características adicionales: primera, los filósofos se involucran en una investigación abierta que trata de no dar por sentado ningún supuesto. Y segunda, ellos utilizan los poderes del pensamiento, más que la fe o las observaciones empíricas. Sin embargo, para el propósito actual sería suficiente enfocarse en las primeras tres características y considerarlas condiciones mínimas (necesarias, pero no suficientes) que cualquier discurso debe satisfacer para poder considerarse filosófico. Para resumir, entonces: para ser filosófico, un discurso debe, como mínimo, intentar desarrollar teorías (o redes de ideas), en respuesta a cuestiones fundamentales sobre la vida y la realidad, en diálogo con los pensadores anteriores de la tradición filosófica.

Esta caracterización incompleta de la filosofía es suficiente para mostrar por qué la mayoría de las formas de práctica filosófica existentes son muy diferentes de la tradición filosófica. Obviamente, un discurso que está dirigido a la resolución de problemas personales de un individuo, o al desarrollo de habilidades del pensamiento, tiene poco que ver con la investigación filosófica de los problemas básicos de la vida y de la realidad. Hablar con María acerca de sus problemas con su esposo no es el tipo de discurso que tradicionalmente se denomina "filosofía".

Esta es, entonces, la primera característica de la Filosofía Profunda: como cualquier discurso verdaderamente filosófico, trata temas fundamentales de la vida y la realidad; busca abordar estas cuestiones mediante la exploración de las redes de ideas (o teorías) y se relaciona con las ideas de filósofos anteriores. Además, también utiliza los poderes de la mente (en contraposición a la fe o los estudios empíricos) y trata de no dar por sentado ningún supuesto. En Filosofía Profunda nos vemos a nosotros mismos como filósofos, como participantes en la "sinfonía filosófica" histórica, junto a Marco Aurelio, Spinoza, Nietzsche, Buber y otros similares. No hace falta decir que no somos grandes "músicos" como ellos: tocamos el quinto o sexto violín, por así decirlo, en tanto ellos son maestros, primeros violinistas. Aun así, tocamos junto con ellos en la orquesta, en el mismo discurso histórico llamado "filosofía".

La Filosofía Profunda es profundamente personal

Los textos filosóficos tradicionales son a menudo abstractos y generales. Tratan temas universales, principios básicos, teorías generales. En ellos se investiga, por ejemplo, acerca del significado de la vida, no de lo que es significativo para Linda; acerca del significado del amor, no sobre los problemas matrimoniales de Peter; acerca de la naturaleza de la responsabilidad moral, no sobre el sentimiento de culpa de María. Por lo tanto, existe una gran brecha que parece separar las discusiones filosóficas de nuestras preocupaciones personales. Entonces, ¿cómo puede ser personal la Filosofía Profunda?

Existen diversas formas de responder a este desafío y cerrar la brecha aparente entre la filosofía y la vida. En Filosofía Profunda no hacemos esto "bajando" la filosofía al nivel de las preocupaciones cotidianas (como se hace en la mayoría de los enfoques existentes de práctica filosófica) sino, por el contrario, lo hacemos "elevando" la vida al nivel filosófico. En lugar de traducir la filosofía a las preocupaciones cotidianas, impregnamos la vida con preocupaciones filosóficas; en lugar de aplicar la filosofía a los problemas cotidianos, añadimos a la vida cotidiana una dimensión filosófica; en lugar de tratar de concretizar la filosofía, intentamos hacer filosófica la vida en concreto.

Pero, aunque la Filosofía Profunda no tiene como objetivo ayudar a las personas a tratar con su cónyuge, elegir una carrera o mejorar sus relaciones con sus hijos, no negamos que estas son tareas valiosas. Nuestro punto es que no pertenecen a la filosofía. Comparemos: el tratamiento de enfermedades como el cáncer o la neumonía constituye un objetivo importante, pero es una tarea del médico y no del filósofo. Diseñar puentes y automóviles es una tarea importante, pero es tarea del ingeniero y no del filósofo. Igualmente, ayudar a las personas a lidiar con los problemas de su vida personal es una tarea para el psicólogo, no para el filósofo. Y esto es así no porque estas tareas estén "por debajo" de la filosofía, ni tampoco porque no sean importantes, sino debido a que requieren conocimientos, habilidades y sensibilidades que no se encuentran dentro del dominio de la filosofía. La filosofía es algo diferente.

La Filosofía Profunda ayuda a las personas a añadir una dimensión de profundidad a la vida, a ir más allá de las preocupaciones cotidianas y a hacer la vida más profunda, más plena, más significativa. Una vida plena y significativa es algo que muchas personas anhelan, a veces

consciente y a veces inconscientemente. Entre estas personas, hay buscadores que se unen a grupos "espirituales", que compran libros de desarrollo personal y que asisten a talleres de autoayuda, así como también hay muchas que tienen un sentimiento general de insatisfacción y sienten que hay algo que les falta.

La Filosofía Profunda les ofrece a ellas un camino significativo. Se conecta a nuestra vida personal porque nos ayuda a abrirnos a dimensiones de la vida de mayor plenitud y riqueza, que no están disponibles en otros lugares. Despierta nuestra profundidad interior y nos brinda sensación de plenitud. Hacemos Filosofía Profunda porque anhelamos tocar lo que es profundo, real, precioso. Para eso, no necesitamos diluir la filosofía y convertirla en algo diferente de lo que es. No necesitamos "aplicar" la filosofía a las preocupaciones personales o convertirla en ejercicios prácticos. Como lo han hecho todos los filósofos a lo largo de la historia occidental, leemos textos filosóficos, reflexionamos sobre cuestiones fundamentales de la existencia y conversamos con nuestros compañeros filosóficos sobre estas cuestiones. Pero lo que es especial en nuestra práctica es cómo hacemos todo esto.

A lo largo de la historia de la filosofía occidental, los filósofos han estado utilizando una amplia variedad de modos de pensamiento o de facultades mentales. Algunos filósofos, como Sócrates y Aristóteles, utilizaron principalmente el pensamiento analítico. Otros, como los estoicos y los neoplatónicos, emplearon la contemplación o la meditación. Algunos, como Bergson, usaron la intuición. Muchos, como Locke, Hume y Husserl, utilizaron la introspección. Otros, como los idealistas alemanes, emplearon varias formas de pensamiento poético. Y así sucesivamente. Prácticamente todas las capacidades de la mente humana han sido usadas por algunos filósofos históricos, a menudo en combinación con otras capacidades. La filosofía no utiliza una sola forma de pensar y por cierto no se limita al pensamiento analítico, como algunos ingenuamente creen. La historia de la filosofía habla de manera muy diferente.

La Filosofía Profunda, como cualquier otra filosofía, tiene una amplia gama de opciones para elegir. Y como nuestra meta es explorar los aspectos profundos de nuestro ser, naturalmente nos enfocamos en maneras más contemplativas y poéticas de pensamiento. Esto es lo que hace que la Filosofía Profunda sea profundamente personal: al contemplar textos e ideas filosóficas, nos sentimos inspirados a pensar en la profundidad misma de nuestro ser.

Cuando contemplas tranquilamente un texto filosófico, cuando te abres a ideas filosóficas para que actúen dentro de ti, cuando ya no las controlas y analizas, entonces cobran vida en tu mente. Ya no son solo datos objetivos, sino entendimientos vivos que brotan desde tu interior, que te mueven y que te inspiran, y que dan a luz a nuevas ideas creativas, tanto personales como generales, acompañadas por una inmensa sensación de plenitud. La contemplación filosófica toca el centro de nuestro ser y, en este sentido, es profundamente personal.

La Filosofía Profunda es transformadora

El tercer principio importante de la Filosofía Profunda es que pretende ser transformadora. Su objetivo es cambiar nuestra vida interior, al menos temporalmente. Está diseñada para despertar en nosotros una dimensión latente de nuestro ser, a la que llamamos "profundidad interior", y para inspirarnos para que poco a poco nos relacionemos de manera diferente con la vida.

La idea de que la filosofía puede ayudar a transformar la vida no es nueva. Se halla a lo largo de la historia de la filosofía occidental; en este sentido, la Filosofía Profunda pertenece a la tradición filosófica. A lo largo de la historia de la filosofía encontramos importantes pensadores que creían que la vida cotidiana por lo general es limitada, superficial y mecánica, pero que la filosofía puede ayudarnos a cambiarla y a hacerla más completa, libre y significativa. A modo de ejemplo, Platón nos dice que la filosofía puede sacarnos de la cueva en la que estamos aprisionados; los estoicos (como Epicteto y Marco Aurelio) usan ejercicios filosóficos para liberar la mente de dependencias psicológicas y conectar con nuestro centro libre y racional; Plotino combina la meditación y la reflexión filosófica para ascender a la dimensión superior del ser; según Spinoza, la filosofía nos lleva a un estado comprensión bendecido de la realidad; la filosofía de Rousseau nos muestra el camino para superar nuestra alienación socialmente inducida, para ser auténticos; Emerson nos llama a abrirnos a una fuente superior de sabiduría e inspiración, que denomina el "alma superior"; la filosofía poética de Nietzsche nos invita a superar nuestro pequeño yo hacia el superhombre; la filosofía de Buber nos dirige hacia relaciones auténticas de unión con las personas y el mundo, y la lista continúa.

La Filosofía Profunda camina sobre las huellas de estos grandes filósofos cuando aspira a ayudarnos para que nos transformemos a nosotros mismos. No hace falta decir que la autotransformación no ocurre de manera inmediata y que puede que nunca sea completa. Cualquier autotransformación requiere persistencia y compromiso para obtener resultados, aunque sean pequeños. Pero incluso los cambios parciales o temporales son valiosos si nos llevan a estados internos significativos.

El estado de ánimo contemplativo

En resumen, la Filosofía Profunda aspira a ser completamente filosófica, profundamente personal y autotransformadora. Pero, ¿cómo se traducen estos tres principios en la práctica real? ¿Cómo puede la filosofía alcanzar el objetivo de ser personal y autotransformadora, sin comprometer su naturaleza filosófica?

La clave de la respuesta es que debemos cambiar nuestro estado mental cuando filosofamos. La razón por la cual un filosofar común se siente impersonal y personalmente irrelevante es debido a que se practica con un estado mental alejado y desconectado del resto de nuestra personalidad. Mientras nuestra filosofía se limite a nuestro pensamiento intelectual y filosofemos desde un estado mental objetivo e impersonal, como si fuésemos meros observadores objetivos, nuestra vida interior permanecerá intacta. Este tipo de filosofía puede ser "interesante" o "fascinante", pero no mucho más.

Para que la filosofía pueda verdaderamente tocarnos y despertarnos, tenemos que practicarla con un estado mental diferente, uno que implica una gama más amplia de recursos interiores. De hecho, las formas en que normalmente entendemos nuestro mundo son mucho más variadas que el mero pensamiento objetivo abstracto. En diferentes momentos nos relacionamos inteligentemente con la vida de muchas otras maneras: figurativa, simbólica, poética, emocional y otras formas no discursivas. Para que la Filosofía Profunda pueda alcanzar sus objetivos, debemos utilizar modos de comprensión que abarquen más de nosotros mismos, especialmente una dimensión más profunda que se encuentra en nuestro interior.

Pensar en ideas desde una dimensión más profunda dentro de nosotros mismos es lo que llamamos "contemplación". Contemplar significa reflexionar sobre una idea desde nuestra profundidad interior. Esto es muy diferente del pensamiento ordinario o de una conversación. Para

contemplar debemos aquietar y enfocar nuestra mente, mirar hacia adentro y responder a las ideas que puedan surgir desde nuestro interior. Solo así lograremos reflexionar sobre el tema en cuestión. Dado que este no es nuestro estado mental habitual, y como nuestra mente tiende a volver automáticamente a su modo de pensamiento discursivo usual, los contempladores utilizan diversas técnicas para mantener el estado mental apropiado.

En Filosofía Profunda contemplamos con textos filosóficos cortos y atendemos a lo que estos nos puedan decir. Utilizamos una variedad de procedimientos y ejercicios, algunos de ellos más contemplativos y otros más discursivos, pero la actividad como un todo gira en torno a la experiencia contemplativa de la profundidad interior. Esto se hace a menudo a través de una secuencia de pasos, partiendo de una comprensión discursiva del texto hasta llegar progresivamente a la cima de la comprensión contemplativa, y luego de nuevo a una reflexión más discursiva, para concluir.

Esta práctica es lo que permite que la Filosofía Profunda sea filosófica y, al mismo tiempo, personal y autotransformadora. Es filosófica en el sentido de que utiliza un texto filosófico para reflexionar de manera creativa y abierta sobre temas básicos de la vida, en diálogo con los filósofos tradicionales. Es personal en el sentido de que permite que las ideas filosóficas nos toquen profundamente, despierten una dimensión latente dentro de nosotros y nos inspiren nuevos entendimientos. Y es autotransformadora en el sentido de que, a través de esos entendimientos profundos, aprendemos a relacionarnos con la vida de maneras nuevas y más profundas.

Contemplación del texto

En cada sesión de Filosofía Profunda utilizamos un texto filosófico que sirve para orientar nuestra contemplación hacia un tema vital básico, para ayudarnos a reflexionar sobre las ideas filosóficas y para inspirarnos de manera creativa a desarrollarlas aún más. El texto suele tener una o dos páginas de extensión y contiene una idea unificada que se puede entender y examinar de forma (más o menos) independiente del resto del libro del que fue obtenido. Usando una variedad de técnicas contemplativas, leemos el texto, reflexionamos sobre él y nos comunicamos juntos. Esta práctica se llama "contemplación del texto".

La práctica de la contemplación de textos tiene una larga historia. En Occidente se practicaba principalmente en contextos religiosos o dogmáticos.

Los filósofos estoicos y sus seguidores contemplaban sobre los principios estoicos con el fin de ser inspirados y guiados por ellos. *Meditaciones*, de Marco Aurelio, por ejemplo, es un cuaderno personal en el que el emperador-filósofo registró sus ejercicios (Marcus Aurelius, 1991; Hadot, 1998). Los monjes católicos han estado usando desde la Edad Media lo que se conoce como *Lectio Divina*, una práctica estructurada de contemplación de las escrituras y escucha de la palabra de Dios (Reininger, 1998).

En esas técnicas, los contempladores se centraron en textos o ideas que aceptaron sin cuestionar. Como tales, son dogmáticas. Para nosotros, en Filosofía Profunda, no son apropiadas, ya que la Filosofía Profunda busca, en el espíritu de la filosofía, estar libre de cualquier supuesto y abierta a cualquier idea nueva. Nos hemos inspirado en las antiguas técnicas espirituales y filosóficas, pero queremos ir más allá de la orientación dogmática.

Ahora, tenemos una amplia variedad de técnicas de contemplación de textos (Lahav, 2016a; Lahav, 2018). Nuestras técnicas están diseñadas para asegurarnos el no tratar a los textos como un dogma o como algo con lo que debemos estar de acuerdo y seguir. El texto sirve como punto de partida, como materia prima para trabajar, como algo con lo que ser inspirado, para cambiar, desarrollar o incluso trascender y abandonar. Utilizamos un texto para enriquecer nuestro punto de partida con conceptos, distinciones, conexiones conceptuales e ideas. Sin un texto, es probable que la contemplación carezca de enfoque y que sea demasiado superficial y pobre en contenido. Los contempladores no pueden desarrollarse de la nada ni llegar a tener inspiraciones y entendimientos en una sola sesión, pero pueden ser ayudados por grandes pensadores que han explorado el tema en cuestión por muchos años.

Nuestra contemplación del texto es un proceso creativo. Su objetivo no es simplemente repetir o parafrasear lo que un filósofo histórico ya ha dicho, sino dejar que esas ideas se desarrollen dentro de nosotros y que nos generen nuevos entendimientos. Existen dos conceptos importantes que vale la pena mencionar aquí: "resonar" y "hablar desde".

"Resonar" es una forma de relacionarse con una idea sin hablar ni pensar sobre ella. En las conversaciones normales, las ideas son algo sobre lo que generalmente pensamos y hablamos. Las analizamos, estamos de acuerdo o no con ellas, las explicamos, etcétera. Por el contrario, cuando se resuena con una idea, pensamos (o hablamos) con ella, así como un músico de jazz responde a un compañero músico. El trombonista, por ejemplo, no reacciona ante el chelista analizando su frase musical o estando de

acuerdo o en desacuerdo con ella, sino creando una frase musical que se relaciona con ella y que, sin embargo, va más allá de ella. De manera similar, los participantes en una sesión de Filosofía Profunda resuenan con las ideas en el texto, así como con las ideas expresadas por los demás. Como resultado, la cuestión del acuerdo o desacuerdo nunca surge. Las ideas son tratadas como semillas para el desarrollo creativo.

El resonar funciona mejor cuando asumimos la actitud de "hablar desde". En el discurso cotidiano, generalmente nuestra mente se enfoca en lo que estamos hablando, en las ideas que estamos expresando. En contraste, al "hablar desde" me enfoco en la fuente de mis ideas. Presto atención al "lugar dentro de mí" del que vienen las ideas, que están siendo pensadas y habladas por mí. Esta conciencia me permite intentar pensar y hablar de una manera inusual, desde mi profundidad interior. Lo hago dejando de lado a mi yo parlanchín, abriendo un espacio interior de escucha tranquila, como un claro en el bosque. Esto permite que mi profundidad interior se exprese de manera espontánea a través de ideas y palabras. Esta no es una práctica fácil y se necesitan técnicas especiales para ayudarnos a llevarla a cabo.

Al resonar juntos, al hablar desde nuestra profundidad interior, se crea un estado mental contemplativo que produce entre los participantes un discurso inspirador y altamente creativo, pero coherente. Utilizamos diversos procedimientos para dirigir el discurso en la dirección deseada, para que sea más o menos enfocado, para orientarlo hacia un tema específico, para crear más o menos interacción entre los participantes, y así sucesivamente. Los participantes suelen experimentar un flujo poderoso y precioso de ideas perspicaces e iluminadoras. Las ideas emergentes pueden continuar en la propia mente por un largo tiempo después de la sesión.

Escuchar las voces de la realidad

Cuando contemplamos con un texto filosófico, lo que es importante para nosotros no es lo que dice acerca del mundo, sino el lugar desde el que se origina; en otras palabras, la realidad de la que surge en nuestro mundo humano. En cierto sentido, el origen de cualquier texto es la mente del filósofo particular que lo escribió. Pero las ideas filosóficas no son solo producto de una única mente y no son invenciones subjetivas de una persona histórica. El filósofo que las puso por escrito lo hizo sobre la base de su

encuentro con la realidad, y sus textos revelan la forma en que la realidad se le apareció desde esta perspectiva o, mejor dicho, la forma en que la realidad le "hablaba".

En este sentido, cuando contemplamos, consideramos las ideas filosóficas en el texto no como ideas acerca de la realidad, sino como expresiones que se originan de la realidad, como "voces" de la realidad, por así decirlo. Es como si la realidad nos hablara para que podamos escuchar sus ideas a través del texto. Tengan en cuenta que estoy utilizando aquí la metáfora auditiva de las voces, no la metáfora visual de ver objetos. Esto se debe a que no pretendemos que podemos captar la realidad última (¡una afirmación bastante pretenciosa!), tal como la metáfora de la visión parece sugerir. Nuestra afirmación es más modesta: podemos "escuchar" sus expresiones remotas, como lo sugiere la metáfora de la audición. En la vida cotidiana, cuando escuchas una voz, esta no te dice mucho sobre la identidad del hablante. Aunque la voz se origina en él, no se le parece y no representa cómo es. De manera análoga, "escuchamos" los cimientos de nuestro mundo humano sin comprender realmente cómo es este exactamente.

Cuando contemplamos con un texto filosófico, lo consideramos como expresión de la "voz de la realidad" que "habló" al pensador, y como la realidad que resonó en su mente. Y nosotros, que tenemos un "sentido del oído" similar, seguimos sus palabras para tratar de "escuchar" esa misma voz de realidad que nos habla a nosotros y en nosotros. En el proceso, nosotros mismos a menudo "escuchamos" voces adicionales o diferentes de la realidad, típicamente, variaciones en el desarrollo del mismo tema.

Este es, entonces, el objetivo más recóndito de la Filosofía Profunda: escuchar las voces de la realidad tal como se manifiestan a través de los textos filosóficos, así como de manera creativa en nuestra profundidad interior. La Filosofía Profunda es, por lo tanto, una práctica ambiciosa destinada a ir más allá de nuestras estructuras psicológicas normales, más allá del mundo objetivizado de las cosas, más allá de las teorías y representaciones, para así atender las voces de las fuentes más profundas de la realidad disponibles para la mente humana.

Bibliografía

Hadot, P. (1998). *The Inner Citadel: The Meditations of Marcus Aurelius*. Cambridge: Harvard University.

Lahav, R. (2016a). *Handbook of Philosophical Companionships*. Hardwick: Loyev Books.

Lahav, R. (2016b). *Stepping out of Plato's Cave*. Hardwick: Loyev Books.

Lahav, R. (2018) (ed.). *The Deep Philosophy Group* (mención: Lahav, R.; Zese, M.; Penner, R.; Rezvushkin, K.; Drobny, S.; De Hass, L.; Giordano, S.) Hardwick: Loyev Books.

Marcus Aurelius (1991). *The Meditations of Marcus Aurelius*. Nueva York: Prometheus Books.

Reininger, G. (1998). *Centering Prayer in Daily Life and Ministry*. Nueva York: Continuum.

CAPÍTULO 6

Filosofía Aplicada Experiencial: las condiciones filosófico-aplicadas y experienciales de la intervención filosófica

José Barrientos Rastrojo

La condición filosófico-aplicada de las consultas individuales y los talleres grupales

Un amplio grupo de filósofos aplicados entienden su actividad como un desarrollo de metodologías analítico-discursivas. Sus actividades se limitan a desarrollar el pensamiento crítico (Raabe, 2001, 2002), actividades de definición, conceptualización, problematización (Brenifier, 2010), generación de valores y su evaluación (Lebon, 2001) y otras acciones análogas. Siguen los principios resumidos en 2001 por Warren Shibles:

> Si bien los filosóficos prácticos pueden diferir en el método y la orientación teórica, por ejemplo, ser analíticos o basarse en la fenomenología existencial, finalmente desarrollan actividades tales como: (1) el examen de los argumentos y justificaciones de los clientes; (2) la clarificación, análisis y definición de términos y conceptos importantes; (3) la exposición y el examen de los supuestos subyacentes y sus implicaciones lógicas; (4) la exposición de conflictos e inconsistencias; (5) la exploración de las teorías filosóficas clásicas y su importancia para los problemas del cliente, y (6) todas las demás actividades que históricamente han sido identificadas como filosóficas vinculadas a esto (Shibles, 2001: 51).

En muchas ocasiones, esto despeña su práctica en filoterapia (Lahav, 2005, 2006, 2018) o en filosofía restaurativa (Haas, 2013), es decir, una utilización de los resortes de pensamiento (analítico) para el análisis o resolución de problemas. Ese empleo presenta dos peligros: desviar el quehacer filosófico de su objetivo (hacer filosofía y nunca procurar un objetivo ajeno ella) y olvidar las racionalidades que exceden lo discursivo-analítico (Barrientos Rastrojo, 2016).

Por una parte, los estudios emancipadores de la escuela de Frankfurt ponen en evidencia las prácticas de aquellos que usan la filosofía como un mecanismo normalizador acrítico. Todo filósofo que sepa distinguir entre una razón instrumental y una razón crítica entenderá que una Filosofía Aplicada como resolución de problemas vulnera su carácter de cuestionamiento de lo dado y, por ende, realiza una labor lejos de nuestro campo disciplinar. Por ello, si alguien pregunta cómo elimina la Filosofía Aplicada la angustia, yerra en su apreciación: como explican Heidegger (1998, 2012) o María Zambrano (1986, 1993), la angustia es el origen para establecer las bases de la autenticidad; por ello, las consultas, lejos de ocultarlas, deberían potenciarlas si quieren, realmente, ser filosóficas.

Repitámoslo, la Filosofía Aplicada no busca resolver problemas sino hacer filosofía. La analogía con la actividad pictórica puede ser clarificadora: el pintor, como el filósofo, no pretende realizar terapia sino ser fiel a su esencia, al *ars gratia artis*.[1] En cuanto al segundo punto, vayamos al texto de Lydia Amir:

> Los filósofos prácticos deben tomar la filosofía con seriedad y evitar minimizarla, tergiversarla o hacerla pasar por lo que no es. Tomar en serio la filosofía es ser leal a sus objetivos. El consejero filosófico que piensa que la teoría filosófica no es importante no confía en su propia disciplina, *philo-sophia*, para mostrar un amor por la sabiduría o ser una reflexión fructífera en la vida. Podría emular formas de asesoramiento tomadas de otras disciplinas, como la psicología o las teorías de la New Age, creyendo que al ser filósofo aporta algo nuevo a la discusión. Sin embargo, no todas las conversaciones con un filósofo son filosóficas (Amir, 2018: 429).

El carácter filosófico de nuestra profesión arraiga en un estudio exhaustivo de la historia de la filosofía, de sus autores, teorías y métodos. Más allá de las metodologías analítico-discursivas, las corrientes actuales de la filosofía (por detenernos solo en un sector de la historia) contienen a las filosofías fenomenológicas, hermenéuticas, existencialistas, vitalistas,

personalistas, posmodernas, de la sociología del conocimiento o de la teoría crítica, entre otras. Cada una posee contenidos teóricos que serán la base del trabajo en los encuentros, pero también métodos, que, habitualmente, se olvidan en favor de una aproximación discursiva. He asistido a talleres en los que se discutían conceptos gadamerianos como palabra, diálogo o tradición, pero nunca he visto a ningún filósofo aplicado articulando una fusión de horizontes, facilitando una experiencia (*Erlebnis*) gadameriana o generando una actividad que distinguiera entre palabras dicientes e instrumentales. Análogo sería un taller de Filosofía Aplicada que, en lugar de usar abordajes analíticos discursivos, se centrase en uno husserliano y buscase el *eidos* de un concepto por medio de la realización de reducciones o *epojes*. Por último, pensemos en un proyecto de sesiones filosóficas basadas en María Zambrano que se plantease el filosofar como "desciframiento del sentir originario" y que, para lograrlo, articulase talleres que buscasen verdades evidenciales, trabajasen experiencias abismadas o permitieran una intelección anagógica de las varias modalidades temporales a las que apunta la filósofa española.

La naturaleza filosófico-aplicada de la profesión aquí propuesta apela a los contenidos y a la práctica de las metodologías o aproximaciones que capacitan para ver (intuir, interpretar) la realidad de un modo renovado, una forma que permite acceder a intelecciones distintas sin modificar el objeto. Además, defendemos el método de la Filosofía Aplicada que debería derivar de los propios autores de la historia del pensamiento. Si estudiamos metodologías basadas en orientadores filosóficos no está claro que estemos realizando Filosofía Aplicada sino que estaremos aplicando la teoría de un autor determinado. En ese sentido, quizás sea más correcto denominar a la Filosofía para Niños que se acerque demasiado al planteamiento lipmaniano y que olvide las fuentes analíticas del propio Lipman, lipmanismo para niños. Ahora bien, tampoco será Filosofía para Niños o Filosofía Aplicada en sentido estricto aquella que haya pasado de fundarse en la Historia de la Filosofía a hacerlo en otras disciplinas ajenas al canon.

El diseño de estos talleres (o de proyectos filosóficos grupales que integran varias sesiones) requiere: 1) años de estudio para profundizar en el pensamiento del autor o de la corriente filosófica con que se trabajará; 2) capacidad de sincronía con el grupo o persona con la que se trabaje para conectar la filosofía base con la realidad donde se gestarán las sesiones y 3) dotes creativas para estructurar un trabajo significativo para la persona/grupo. La exigencia no es exigua, pero tampoco lo es para el médico

o el psicólogo, a quien se le pide un mínimo de cuatro o cinco años de formación básica universitaria, uno o dos de máster y una formación clínica posterior. Este es el trayecto del profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato en España o el del investigador que realiza una tesis doctoral.[2]

La condición experiencial de la Filosofía Aplicada

Debido a razones expuestas en otros escritos (Barrientos, 2010b, 2016; Beuchot y Barrientos, 2013; Barrientos, Packter y Carvalho, 2014), desde hace años intento construir una Filosofía Aplicada Experiencial. Sus efectos no solo son de índole cognitiva (cambiar/analizar ideas) sino que impactan a la totalidad de la persona (transformación de la persona).[3] La experiencia tiene diversos ascendientes intelectuales. Uno de ellos, Kitaro Nishida, el fundador de la escuela filosófica de Kioto, señala que: "En el momento de la experiencia pura, no hay todavía ninguna oposición de sujeto y objeto, ni separación de conocimiento, sentimiento y volición; solo existe una actividad pura, independiente, autosuficiente" (Nishida, 1995: 90). La experiencia consiste en "el estado de conciencia en el que sujeto y objeto están disueltos en la unión de pensamiento, sentimiento y voluntad es la realidad verdadera" (Nishida, 1995: 95). Por eso, una Filosofía Aplicada Experiencial no fructifica solo a nivel de pensamiento ni permite una disonancia cognitiva en las sesiones, es decir, la oposición entre lo que se piensa, se desea y se siente, puesto que, en ella, "no existe brecha entre las demandas de la voluntad y su realización" (Nishida, 1995: 46). Seguir esta estela es congruente con nuestra aproximación a la disciplina. Su puesta en práctica depende de la realización de ejercicios que poseen un potencial hermenéutico de carácter ontológico: imaginemos que hemos de enseñar el valor del trabajo a un hijo con poca simpatía por el esfuerzo, y que el tiempo es escaso, puesto que nos encontramos en nuestro lecho de muerte. Tememos que, si lanzamos una prédica, quede como mensaje agónico superficial que no penetre en nuestro vástago: aunque muestre aquiescencia a nuestras últimas palabras, a estas se las llevará la vida, así como a nuestra propia existencia. Una alternativa es dejarle una enseñanza aprendida por medio de un ejercicio experiencial. Así lo cuenta Walter Benjamin:

> En nuestros libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte hace saber a sus hijos que en su viña hay un tesoro escondido. Solo tienen que cavar. Cavaron, pero ni rastro del tesoro. Sin embargo, cuando llega el otoño, la viña aporta como ninguna otra en toda la región. Entonces, se dan cuenta de que el padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro sino en la laboriosidad (Benjamin, 1973: 167).

La vida nos introduce en circunstancias que olvidamos rápidamente, otras nos marcan a fuego, es decir, determinan acciones esenciales que cambian el rumbo que llevábamos y acaban configurando nuestro ser. Por ejemplo, dar a luz y criar a nuestro primer hijo hace que nuestro ser mude de "hijo" a "padre"; ese nacimiento sellará una etapa que siempre recordaremos y que define nuestra identidad. Su impacto difiere de cuando nos explicaban, discursivamente, el significado teórico de la paternidad.

La modulación experiencial cambia los efectos de los talleres de Filosofía Aplicada: incrementa la proclividad a que se produzca un cambio en el sujeto. La experiencialidad crea los escenarios y fomenta ciertas disposiciones necesarias para la metamorfosis. A continuación, resumiremos muy brevemente alguno de ellos.[4]

En primer lugar, la experiencia responde a una epistemología anagógica. Esta asume el conocimiento como una asimilación personal, por eso, asevera que solo es posible conocer algo cuando hay una sincronización con el objeto cognoscible: el amor solo se entiende cuando uno ama, es decir, cuando se hace amante; la libertad, cuando uno es un hombre libre después de años de esclavitud; se accede al mal en el momento en que las acciones malvadas hacen acopio del propio ser. Conocer es adquirir la identidad de lo conocido. Como señala Antón Pacheco con elocuencia, la anagogía (conocimiento experiencial por antonomasia) implica la coincidencia de "los *modi essendi*, los *modi cognoscendi* y los *modi interpretandi*" (Antón Pacheco, 2010: 151). La anagogía coincidía con el proceso por el que el místico alcanzaba el saber de Dios y lograrlo dependía de tener una experiencia mística: "La palabra anagogía proviene del griego *anagoge*, que significa la acción de conducir hacia arriba (...). La anagogía, pues, será aquel factor que, inscrito en las cosas, sea capaz de, remontándonos, remitirnos a la determinación ontológica de la cosa misma" (Antón Pacheco, 2010: 168). La determinación ontológica máxima en el contexto religioso sería realizada por Dios. Esta condición lleva a que la comprensión de su contenido requiera haber vivido la experiencia, donde se adquiere un saber distinto al de base discursiva.[5]

En segundo lugar, las racionalidades inherentes a la Filosofía Aplicada Experiencial no se reducen a la discursiva o lógico-argumental-conceptual

sino que permiten la apertura a modos alternativos. Todas deben estar dirigidas a la consecución de metamorfosis en el sujeto. En este sentido, el uso de la racionalidad conceptual, discursiva y lógica no depende de su potencia para lograr conclusiones derivadas del juego lógico, sino para crear contradicciones o incentivar la coherencia al punto de que conduzca a la confrontación del sujeto y, en suma, a una metamorfosis.[6]

Las tareas experienciales se tiñen, con frecuencia, de caracteres estéticos. María Zambrano propuso una nueva razón que no pretende encontrar nuevos contenidos sino modos más amplios de acceder a ellos: "No eran 'nuevos principios' ni una 'Reforma de la Razón', como Ortega había postulado en sus últimos cursos, lo que ha de salvarnos, sino algo que sea razón, 'pero más ancho'" (Zambrano, 1944). Vasily Kandinsky defendió que ciertas ideas o situaciones no requerían el discurso y las palabras para exponerse, sino el uso exclusivo de líneas y colores (Kandinsky, 1996) pues, como señalaba Dewey, "el artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja, y sus fines se encuentran tan cerca del objeto que produce que se fundan directamente con él" (Dewey, 2008: 17), pues "cada arte habla un idioma que trasmite lo que no puede decirse en otra lengua sin tener que variar sustancialmente" (Dewey, 2008: 119). Siendo así, la hermenéutica experiencial apela a otros contextos expositivos, como la pintura o la música.[7] Si la narración de un problema mediante palabras redunda en efectos terapéuticos (aunque, repitámoslo, la terapia no sea el objetivo de la Filosofía Aplicada), más beneficios se obtendrán cuando esa narración se hace por un medio que está "tan cerca del objeto que produce que se fundan directamente con él".

En tercer lugar, sería preciso entender los talleres como un viaje.[8] La traducción alemana de experiencia es *Erfahrung*, cuya raíz verbal es *fahren*, que significa viajar (Barrientos, 2010a, 2011). Además, *Erfahrung* deriva de *Gerfahr*, que significa peligro y, en español, la raíz de experiencia, *per*, se conecta con peligro y está influida por el griego *peiro* (cruzar), *perao* (pasar a través de) y *peraino* (atravesar hasta el borde). El lector avispado quizás se haya percatado de que el principal peligro al que se enfrenta la persona con experiencia es la pérdida de su ser (para adquirir otro más experimentado). El cambio de identidad implica asomarse al abismo de lo desconocido y, dicho desde la sinfonía zambraniana, perderse para encontrarse. En consecuencia, no todos están dispuestos a atravesar este mar proceloso. Escapar con vida de esas aguas inciertas requiere el aprendizaje personal de técnicas que lo acompañarán para siempre: "se precisa una técnica, un

saber complejo –a la vez teórico, práctico y coyuntural– que es el saber propio de quien pilota un barco" (Foucault, 1990: 87). He aquí el nudo gordiano del saber experiencial. Estas notas deben estar presentes en los encuentros experienciales: no solo animar a fondear riesgos sino abandonar personajes que obstaculizan el avance. De hecho, será "indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando" (Zambrano, 1990: 18).[9]

La recompensa es muy valiosa: la constitución de la auténtica persona, del sí mismo. De acuerdo con Claude Romano, el humano es un ser viniente, alguien que adviene y se da su ipseidad a partir de la reflexión de los acontecimientos (experiencias) que le suceden (Romano, 2012). Sin ellas y sin su asunción quedaría como un ser informe, sin forma ni rostro. Como señala Nishida, no hay experiencia gracias a que hay persona, sino que hay persona gracias a que hay experiencias que la configuran (Nishida, 1995).

En cuarto lugar, el tipo de verdad de los talleres experienciales ha de ser de tipo evidencial o contecedera (Romano, 2012). Si la racionalidad argumental-discursiva procede por medio de razones para lograr consecuencias inferidas lógicamente, la Filosofía Aplicada Experiencial no persigue "un conjunto de pensamientos que el intelecto forja con verdad o sin ella, sino el haber que el espíritu cobra en su comercio efectivo con las cosas" (Zubiri, 1940: 189). Se trata de "una forma que toma algo que ya se sabía, y que ahora penetra en la vida moldeándola; es algo que antes no operaba y que ahora se ha vuelto operante" (Zambrano, 1995: 69). En consecuencia, el criterio de validez de la acción descansa en su potencia metamórfica sobre el individuo: la evidencia es "terriblemente pobre en contenido intelectual; sin embargo, opera en la vida una transformación sin igual que otros pensamiento más ricos y complicados no fueron capaces de hacer" (Zambrano, 1995: 69). Posee las notas del conocimiento adquirido mediante los acontecimientos, a saber, produce una "reconfiguración impersonal de mis posibles y del mundo que acontece en un hecho y por la cual abre una falla en mi propia aventura" (Romano, 2012: 51). Esto es crucial en las consultas filosóficas que buscan no una idea o una argumentación para resolver un problema, sino una certeza, una certidumbre sobre la que asentar su nueva existencia y que, en última instancia, amplía las capacidades hermenéuticas y ontológicas previas como si fuera una salida de la caverna[10] (Lahav, 2018). Las certezas conforman verdades, creencias en la terminología orteguiana sobre la que volver a construir un mundo, y que respetan las necesidades presentes del sujeto. Cuando la

creencia o certidumbre anterior no funciona, no es suficiente argumentar lógicamente sobre un nuevo sendero existencial; por el contrario, resulta imprescindible adquirir una evidencia nueva sobre la que volver a andar. Esto implica aprehender un nuevo personaje capacitado para enfrentar la realidad con la que nos relacionábamos como ciegos delante de un billete de quinientos pesos. La adquisición del ser personal advenido, de las certidumbres y de las nuevas habilidades reposa en el padecimiento de la experiencia. Repitamos el texto de Zubiri: "Experiencia significa algo adquirido en el transcurso real y efectivo de la vida. No es un conjunto de pensamientos que el intelecto forja, con verdad o sin ella, sino el haber que el espíritu cobra en su comercio efectivo con las cosas" (Zubiri, 1940: 189).

Por último,[11] la Filosofía Aplicada Experiencial supone un acto ontológico (o metafísico) antes que uno psicológico, antropológico o personal. A pesar de que hay autores que se centran en la problemática o realidad del consultante, esta solo constituye el punto de partida de nuestra propuesta. El individuo inicia la experiencia filosófica como agente particular; no obstante, la comprensión anagógica le obliga a que su individualidad se disuelva en la experiencia realizada: como decíamos más arriba, se entiende el amor cuando mutamos en objeto amoroso. El conocimiento del amor pasa de ser conocido por nosotros a que el amor conozca a través de nosotros y, en ese acto, llegamos a un tipo de aprehensión donde el yo queda descentrado. Las consecuencias son obvias: si se realiza un taller experiencial de índole discursiva, se ha de impedir que la impronta egocéntrica impida el florecimiento de las virtudes intelectuales (el taller no implica la ganancia personal sino el ascenso por medio de los diversos discursos individuales a una verdad sinérgica que nace liderada por ella misma); si se ejecuta un taller estoico, será el espíritu del que se alimentaron estos filósofos el oxígeno que permita respirar en la sala; si se materializa un taller zambraniano, la palabra (en contenido y forma) a la que se ha de aspirar es la del sentir originario usando como medio al grupo. En suma, se operará una progresiva traslación ontológica donde el sujeto pierda poder y se convierta en mero instrumento[12] utilizado para la manifestación de la experiencia filosófica.

La explicación del fenómeno se da en diversos autores. Por ejemplo, Mihály Csíkszentmihályi apela la experiencia de flujo o *flow*, donde se identificaría la acción y la persona, al punto de que la segunda es absorbida por la primera. Esto sucede en el juego de los niños, en el acto de pintar un cuadro, de escribir un libro o en la ascensión del místico. En todos los casos, la acción se hace dueña del individuo que, a lo sumo, actúa vicariamente. Esto

se consigue en los talleres mediante actividades que suponen, como señala Gadamer, "estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí" (Gadamer, 2000).

Una segunda lectura de la vía ontológica y derivada de este escenario experiencial procede de la secularización del concepto "genitivo subjetivo" de Raimon Panikkar. A diferencia del filósofo, la experiencialidad no supone que Dios se haga cargo del sujeto sino que es la experiencia la que toma este control para producir efectos hermenéuticos, epistémicos y ontológicos en la persona. Desde la atmósfera mística, Panikkar explica la idea como sigue:

> Otro modo de expresar lo mismo consiste en interpretar la expresión "experiencia de Dios" como genitivo subjetivo y no como genitivo objetivo. Es decir, no es mi experiencia sobre Dios, sino la experiencia de Dios –en mí y a través de mí– y de la cual yo soy consciente (Panikkar, 1990: 78).

La disolución del individuo en la experiencia conduciría, paradójicamente, a su constitución o a su crecimiento e incremento existencial. Comenzamos el argumento arriba, cuando indicamos que si no hay existencia la persona queda como monstruo, es decir, como entidad sin forma ni rostro. Reiteremos la idea. Nishida apunta: "No hay experiencia porque exista un individuo sino que existe un individuo porque hay experiencia" (Nishida, 1995: 59). Y Claude Romano lo explica por medio de su acontecimiento experiencial: somos seres vinientes. Si no advenimos en el rostro del acontecimiento naciente, quedamos como sujetos sin formas o como rocas ancladas en un pasado que no nos corresponde y cuya auténtica realidad no dejamos aflorar.

En síntesis, el trabajo de una Filosofía Aplicada Experiencial no se centra en la persona, sino que debe acabar siendo pilotado por la experiencia. Igual que la identificación con la obra de arte o con Dios genera sujetos con una mayor profundidad existencial, el despliegue de experiencias (filosóficas en este caso) en la persona produciría beneficios en la misma línea. Sin embargo, la acción no sería subjetiva al no trabajar sobre la experiencia, sino metafísica y epistemológica al ocuparse del descubrimiento de verdades y vincularse con el trabajo de entes y, en última instancia, con la puesta en contacto con el ser experiencial.

En síntesis, si para María Zambrano "filosofar era descifrar el sentir originario", una Filosofía Aplicada Experiencial implicaría el despliegue de la experiencia originaria en el sujeto, es decir, convertir a la persona en un *Da-Sein* Experiencial o, si se me permite, en un *Da-Erfahrung*.

Notas

1. Esto no obsta para que se obtengan resultados terapéuticos o se resuelvan problemas tanto por medio de la contemplación de un cuadro como por medio de un taller basado en Kierkegaard, aunque su objetivo no se adhiera a ello. Esto es importante si se quiere distinguir, por ejemplo, una sesión de Filosofía con Niños y una asamblea pedagógica. La primera pretende el desarrollo de capacidades de pensamiento, la segunda persigue la solución de un problema grupal; la primera puede cuestionar que el asunto sea problemático llegando así a su disolución, la segunda asume el problema de forma acrítica y se esfuerza en su resolución en un marco, también, incuestionado.
2. Quizás la exigencia amilane a quienes no posean esta base filosófica. Una posible solución para no expulsarlos del campo será establecer niveles y contenidos formativos distintos; la psicología es un excelente modelo para explicar la propuesta. En España, solo se considera psicólogo a quien ha cubierto los estudios conducentes a la profesión y, en ocasiones, un Máster. Los maestros no son psicólogos, Sin embargo, algunos se forman en técnicas psicológicas como asertividad, análisis psicológico de grupos o manejo de líderes. Esta formación articulada en cursos de semanas o meses no los capacita para ser psicólogos, pero pueden aplicar legítimamente técnicas psicológicas en su práctica docente. La Filosofía Aplicada podría hacer lo mismo: proporcionar formaciones en ciertas filosofías específicas, que podrán usar en sus centros de trabajo sin que esto les dote del título de Filósofo Aplicado u Orientador Filosófico. Así, se pueden generar cursos de Filosofía Aplicada zambraniana o heideggeriana. La formación no implica enseñar exclusivamente una metodología, sino entrar en contacto profundo con una filosofía que puede tener derivas prácticas, al igual que las tiene teóricas.
3. Este texto es una versión muy simplificada del modelo inicial. Ha sido sintetizado para su publicación.
4. Para ampliar algunas ideas pueden consultarse los siguientes artículos: "La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión" (Barrientos, 2011) y "El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambraniana" (Barrientos, 2010a).
5. Martín Velasco describe elocuentemente la diferencia: "Es, pues, místico, en todas las tradiciones religiosas, quien en un momento determinado de su vida confiesa: 'Hasta ahora sabía de oídas; ahora te han visto mis ojos' (Job 42,5) (...) 'Lo que habíamos oído, lo hemos visto' (Sal 48,9). A eso se refieren los místicos cuando, intentando comunicar lo que han vivido, apelan a la experiencia de sus destinatarios como condición indispensable para que comprendan: 'Quien lo ha visto, comprende', decía Plotino. 'Quien no ha experimentado esto no lo comprenderá bien'" (Martín Velasco, 2003: 290).
6. Explicamos el particular con dos ejemplos. María, una consultante de cuarenta y cinco años, llegó a mis sesiones con el fin de que rompiese su amar

apasionado hacia su nueva pareja. De acuerdo con sus palabras, había caído en las redes de Eros con la persona inadecuada porque, consideraba, él no era una buena influencia ni para ella ni para su hija (procedente de una relación anterior). Durante las primeras consultas, narró los defectos e inconvenientes que despertaba en ella de forma minuciosa y pautada. Llegado un momento y siguiendo la coherencia de sus acciones, me atreví a realizar una pregunta experiencial: "Bueno, ¿cuáles son sus características positivas?". Me miró sorprendida creyendo que había errado en mi cuestión: "Te referirás a cuáles son las negativas, ¿no es así?". Rechacé su propuesta y me reafirmé por inquirir todo lo bueno que había obtenido de ese hombre: "Si esa persona posee tantas características negativas, pero mantienes la relación, ¿no debería existir algún provecho para tu vida en la situación?". Fue la primera vez que, en lugar de continuar su línea de pensamiento, una pregunta desarticuló el suelo sobre el que se asentaba. Este fue el inicio del fin de nuestras sesiones. El objetivo de la pregunta no pretendía conocer la respuesta sino provocar una mutación de las creencias y de la vida por medio de la generación de la pregunta. De hecho, le pedí que me ofreciese un listado de beneficios que él o la situación le proporcionaba. El ejercicio experiencial se basaba en el cuestionamiento de las asunciones sobre las que se construían sus ideas con el objetivo de descentrar al sujeto de la línea habitual y provocar un cambio existencial. Asimismo, pretendía abrir sus líneas de razonamientos a otros inexplorados. Por último, perseguía analizar la posibilidad de una disolución del conflicto mediante una aceptación de lo dado, mediante el *amor fati* nietzscheano. Precisamente, este último es el eje de la intervención con un consultante mexicano. Miguel, un exitoso hombre de negocios, me solicitó consultas por medio de Internet. Sus cuitas iniciales se centraban en su pesadumbre por falta de sentido existencial. La queja se había somatizado en las últimas semanas pues, cuando caía la noche y él acababa en la cama, sentía un aumento de la angustia que se convertía en taquicardias por la noche. Le propuse el siguiente ejercicio (*prima facie*, analítico, pero con intenciones experienciales): cuando volviese a sentir la angustia tenía que armarse de papel y bolígrafo y escribir cada etapa de forma colorida, es decir, describiendo cada pequeña emoción, cada idea que tuviese o cada deseo de acción. Nuevamente, el objetivo no consistía en conseguir un informe sino en crear una disposición a que lo obligaba la tarea: si tenía que describir minuciosamente cada estación del proceso, debía de abrirse al proceso (que rechazaba) y aceptarlo. Lo negativo se convertía en un recurso positivo y necesario: era una actividad de aceptación del hecho, de la angustia, como elemento consustancial a la existencia, tal como Heidegger plantea. A diferencia de ciertas terapias psicológicas, no se trataba de eliminar o estigmatizar la angustia como un elemento patológico y a extirpar, sino de comenzar a intuir sus réditos y, posteriormente, su necesidad de lograr la autenticidad de la persona.

Por el contrario, la negación a la situación agravaba el problema, puesto que Miguel negaba atravesar la puerta donde residía una respuesta. Su clausura a escuchar lo que la angustia tenía que decirle impedía encontrar la pequeñez humana (situación lógica para alguien encumbrado en las alas del éxito) y, por ende, cerraba la posibilidad del sentido de su propia existencia (que requiere ser consciente de las propias inmundicias tanto como de las excelencias).

7. "La música de Bach no remite a ninguna concepción del mundo; ella llega hasta nosotros precisamente con un plus de significado, con una casi infinita ambigüedad epistemológica" (Panikkar, 1999: 86-87).
8. También sirven otras metáforas cercanas, como el entrenamiento en un gimnasio (la base del proyecto BOECIO, que dirijo, dedicado a la Filosofía Aplicada en cárceles consiste en la preparación de un maratón) o el acompañamiento del crecimiento. En ambos casos, se realiza un viaje con las características aquí meramente apuntadas.
9. John Dewey lo explica desde la experiencia estética: "El artista tiene que ser un experimentador, porque tiene que expresar una experiencia intensamente individual a través de medios y materiales que pertenecen al mundo común y público (...). Si en vez de decir 'experimental' dijéramos 'aventurero' probablemente obtendríamos la aceptación general, tan grande es el poder de las palabras. Porque el artista es un amante de la experiencia sin escoria, evita los objetos ya saturados y está, por consiguiente, siempre a la última. Por naturaleza, es un insatisfecho de lo establecido como lo es un explorador geográfico" (Dewey, 2008: 162).
10. La obra de Ran Lahav (2018) converge íntima y afectivamente con este trabajo y otros publicados previamente.
11. Existen más elementos del escenario experiencial de la Filosofía Aplicada, pero nos restringimos a estas cinco por el carácter introductorio que transita este texto.
12. Esta propuesta se encuentra, también, en las experiencias estéticas: "El artista ha de intentar transformar la situación reconociendo su deber frente al arte y frente a sí mismo y considerarse no como señor de la situación sino como servidor de designios más altos cuyos deberes son precisos, grandes y sagrados" (Kandinsky, 1996: 103).

Bibliografía

Amir, L. (2018). *Amir, Taking philosophy seriously.* Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholar.

Antón Pacheco, J. A. (2010). *El ser y los símbolos.* Madrid: Mandala.

Barrientos Rastrojo, J. (2010a). El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambraniana. En *Endoxa*, 25, pp. 279-314.

Barrientos Rastrojo, J. (2010b). *Resolución de conflictos desde la Filosofía Aplicada y desde la Mediación.* Madrid: Visión.

Barrientos Rastrojo, J. (2011). La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión. En *Themata*, 44, pp. 79-96.

Barrientos Rastrojo, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. En *Childhood&Philosophy*, 12, 25, pp. 519-542.

Barrientos Rastrojo, J.; Packter, L.; Carvalho, J.M. (2014). *Introducción a la Filosofía Aplicada y a la Filosofía Clínica.* Madrid: Aaci.

Benjamin, W. (1973). *Discursos Interrumpidos I.* Madrid: Taurus.

Beuchot Puente, M. y Barrientos Rastrojo, J. (2013). *La Filosofía Aplicada según la Hermenéutica Analógica.* México: Torres Asociados.

Brenifier, O. (2010). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica.* Valencia: Diálogo.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

Haas, L. (2013). *Situation and experiences.* Roermond: PlatoPraktijk.

Heidegger, M. (1998). *Caminos del bosque.* Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo.* Madrid: Trotta.

Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte.* Barcelona: Paidós.

Lahav, R. (2005). *Philosophical practice: Normalization or inner transformation?* 25 de septiembre. http://www.geocities.com/ranlahav/PC_Reflection_1.html

Lahav, R. (2006). Small Philosophical Practice and Grand Philosophical Practice. En J. Barrientos Rastrojo (ed.). *Philosophical Practice. From Theory to Practice.* Sevilla: X-XI.

Lahav, R. (2018). *Stepping out of Plato's cave.* Vermont: Loyev Books.

Lebon, T. (2001). *Wise Therapy.* Londres: Continuum.

Martin Velasco, J. (2003). *El fenómeno místico.* Madrid: Trotta.

Nishida, K. (1995). *Indagación del bien.* Madrid: Gedisa.

Panikkar, R. (1999). *Íconos del* misterio. Barcelona: Península.

Raabe, P. (2001). *Philosophical Counseling. Theory and Practice.* Westport: Praeger.

Raabe, P. (2002). *Issues in Philosophical counselling.* Westport: Praeger.

Romano, C. (2012). *El acontecimiento y el mundo.* Salamanca: Sígueme.

Shibles, W. (2001). The philosophical practitioner and emotion. En T. Curnow (ed.) *Thinking through Dialogue*, pp. 50-57. Oxted: Practical Philosophy.

Zambrano, M. (1944). *Carta de María Zambrano a Rafael Dieste enviada el día 7/11/1944.* Disponible en Archivos de la Fundación María Zambrano.
Zambrano, M. (1986). *El sueño creador.* Madrid: Turner.
Zambrano, M. (1990). *Notas de un método.* Madrid: Mondadori.
Zambrano, M. (1993). *Claros del bosque.* Barcelona: Seix Barral.
Zambrano, M. (1995). *La confesión: género literario.* Madrid: Siruela.
Zubiri, X. (1940). Sócrates y la sabiduría griega I. En *Escorial*, 2, pp. 187-226.

Capítulo 7

La educación de las emociones

Eugenio Echeverría

Lipman nos dice del pensamiento multidimensional, que el pensamiento crítico se concentra en la autocorrección, el uso de criterios y la sensibilidad al contexto. El valorativo en nuestras relaciones con otros, con la compasión para aliviar el sufrimiento de otros y, al mismo tiempo, ayudarlos a crecer y desarrollar su propio proyecto personal y social. Y que el pensamiento creativo se concentra en hacer cosas, crear cosas nuevas, y para todo esto la imaginación juega un papel muy importante (Lipman, 2003).

El pensamiento creativo ayuda a pensar y desarrollar la capacidad de hacer mejores juicios y ayuda al niño y al adolescente a ir forjándose una identidad propia. En la actualidad, los niños y adolescentes deben convivir con una serie de cambios que tienen que ver con la estructura familiar, la religión, la moral sexual, la tecnología y muchos otros aspectos de su vida que afectan su toma de decisiones. Están viviendo en un mundo globalizado en el que no conciben la ausencia de Internet y las redes sociales, un mundo en donde los límites no están claros y necesitan desarrollar un nuevo paradigma de identidad.

¿Quién soy yo? ¿Qué es lo que debo hacer? ¿Cuál es mi relación con las otras personas en el mundo, con los animales, las montañas y los ríos? Para abordar cualquiera de estas preguntas hay una dimensión afectivo-emocional que es inseparable del pensamiento multidimensional. El espacio idóneo para ir logrando esto es la comunidad de diálogo filosófico. Allí ellos van descubriendo poco a poco la multidimensionalidad de la filosofía. La dimensión lógica, ética, social, política y estética. Así se van interesando no ya solamente por la pregunta acerca de "quién soy yo", sino también se van preguntando "en qué tipo de mundo quiero vivir" y "qué puedo hacer yo con mis acciones para ir acercándome a ese mundo".

A los niños y adolescentes les encanta imaginar y lo hacen para vislumbrar mundos posibles. La imaginación moral es esencial para desarrollar el cuestionamiento ético; las emociones juegan también aquí un papel fundamental y requieren asimismo de creatividad. Al imaginar, los niños están conscientes de que usan criterios estéticos como textura, integridad, armonía, unidad, equilibrio, complejidad y originalidad. Al hacer filosofía, ellos se encuentran en la comunidad de diálogo. Durante sus discusiones van a encontrar muchos temas, pero también los que tienen que ver con las diferencias entre envidia y resentimiento, depresión y tristeza, miedo, cobardía o temeridad. Van aprendiendo poco a poco a identificar y nombrar las emociones. Muchas veces se tiende a pensar que hay que separar la emoción de la razón cuando se está considerando una situación problemática; que nuestra razón va a funcionar más clara y acertadamente si las emociones no se involucran; sin embargo, algunos psicólogos han descubierto que, como seres humanos, podemos observar y enmarcar un problema de manera más clara cuando nuestras emociones están presentes. Emociones como la intensidad, una sensación de indignación, coraje, preocupación, compasión y empatía, por ejemplo. Las emociones siempre tienen una dimensión cognitiva y los pensamientos, una emocional. Por eso Lipman afirmaba que "necesitamos hacer a la emoción más inteligente y a la razón más emocional" (Lipman, 2003).

A veces se piensa que la filosofía se trata de dar prioridad e importancia a la razón, el intelecto y la argumentación. Sin embargo, desde los filósofos griegos, el papel de las pasiones estuvo presente, especialmente en el área de la ética y la moral. La noción de las emociones como obstáculos para el ejercicio del buen juicio se ha planteado también asociándolas con la irracionalidad. Sin embargo, algunos filósofos contemporáneos (como Martha Nussbaum y Ann Sharp) ven a las emociones vinculadas con el buen pensamiento. Cada emoción implica una valoración cognitiva. Sin embargo, en los últimos años su importancia en el ámbito de la educación ha sido ignorada, especialmente dentro de la educación cívica y ética. A partir de la publicación del libro de Goleman sobre la inteligencia emocional se ha podido entender que lo que nos mueve a actuar, lo que nos motiva para hacer las cosas, no proviene solo de razonamientos intelectuales, sino que juegan también un papel muy importante los deseos afectivos y las emociones.

La libertad que caracteriza al cuestionamiento en la comunidad de diálogo nos permite ir explorando, identificando, conociendo y nombrando nuestras emociones. Y ellas permean los juicios que hacemos para

tomar buenas decisiones. Esta libertad es lo que causa preocupación a muchos dogmáticos. Los pensadores creativos siempre han sido adversarios del *statu quo* y son los que amenazan los sistemas cuidadosamente ordenados e incuestionados. Sobre todo cuando empieza la adolescencia, con los cambios en el desarrollo del cerebro, los jóvenes son más capaces de pensar de manera abstracta y de cuestionar los valores con los que crecieron. El trabajo en la comunidad de diálogo y los temas que van surgiendo pueden causar a veces incertidumbre y ansiedad. Esto, a su vez, va desarrollando la capacidad de estar a gusto con la incertidumbre e ir definiendo el propio proyecto de vida.

Otra de las emociones que Ann Sharp menciona y que se desarrolla en la comunidad de diálogo es el coraje, no en el sentido de enojo sino más cercano al concepto de valentía. Nos dice que los niños van adquiriendo una clara noción de lo que es tener miedo y tener vergüenza. Tratan de evitar lo que es vergonzoso y entender lo que les causa miedo. Un acto de coraje tiene que tener una motivación adecuada. Aristóteles nos dice que cuando se realizan actos de coraje por presión social, por deseos de humillar o vengarse, estos no son realmente tales. El coraje involucra a veces el arriesgarse a perder algo que nos es importante y sufrir las consecuencias. Pero nos ayuda a que tengamos congruencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos.

A veces es incierto el camino que toma la reflexión en la comunidad de diálogo. Sin embargo, los participantes son capaces de tolerar la incursión en lo desconocido, arriesgándose a ser criticados por cuestionar lo establecido, ser subversivos o desleales al no seguir la norma común. Siempre actúan después de una reflexión sobre la situación y pensando en lo mejor para ellos y los que los rodean.

En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles nos dice que el coraje es la habilidad para enfrentar y lidiar con el mundo en el que nos encontramos y ejercer un juicio creativo para "poder intervenir en la realización de una realidad más hermosa" (Sharp, 2009). Para que esto suceda, los niños deben aprender a pensar en posibilidades, tener el coraje para enfrentarse a lo desconocido y tomar riesgos que a veces incluso pueden ponerlos en peligro. Una forma de explorar el coraje de los niños es estudiar su habilidad para tolerar la incertidumbre a través de un rango de experiencias. Los niños y adolescentes demuestran su coraje cuando continúan expresando sus juicios, incluso cuando tienen la seguridad de que su punto de vista, comparado con otros, va a ser considerado excéntrico o exótico.

Incluso aunque no aceptemos ahora la presuposición de Platón de un mundo perfecto de las ideas, podemos plantear un ideal de bondad que muchas veces va más allá de la habilidad de los integrantes de la comunidad para articularlo. Para lograrlo, los niños o adolescentes necesitan echar a andar una imaginación colaborativa e ir contextualizando a partir de sus experiencias significativas el diálogo sobre el que están reflexionando. Afirma Sharp que: "Esta añoranza de los niños para ver un mundo mejor es lo que los motiva para seguir buscando un camino para hacer un mundo mejor" (Sharp, 2009). Y que estas visiones creativas de ellos se manifiestan en las cosas que les importan, de las que se preocupan, lo que valoran y lo que consideran que puede ser sometido a su consideración dentro de la comunidad de diálogo con su grupo de pares.

En su trabajo acerca del papel de la compasión y la simpatía en Filosofía para Niños, Sharp cita una frase de Thomas Merton, dicha dos horas antes de su muerte, en su última plática, que dice así: "La idea de compasión está basada en una clara conciencia de la interdependencia entre todos los seres vivientes, que son parte uno del otro y están involucrados uno con el otro" (Sharp, 1995).

Sharp menciona que el mundo occidental es consciente de que algo de naturaleza espiritual está haciendo falta en la educación de los niños y, dentro de esta dimensión espiritual, las emociones juegan un papel importante, además de lo cognitivo (Sharp, 1995). Muchos autores hablan ahora de la necesidad de cultivar el "alma". No en el sentido dualista medieval, sino en el del cultivo y expansión de una conciencia ética global. Max Scheller comentaba que Occidente y Oriente tienen mucho que aprender el uno del otro, como aprender a cultivar un sentido de identidad emocional con el universo viviente.

Si es el caso de que la simpatía inteligente o compasión es un prerrequisito para que se dé una conciencia y acción ética global (Occidente y Oriente lo mencionan), entonces se sigue que los niños tienen que aprender a pensar de manera no solo crítica sino también ética y creativa. No se puede dar una simpatía global inteligente sin un pensamiento crítico y creativo global, enraizado en la imaginación moral.

Con respecto al concepto de compasión, constituye una idea central en la literatura tanto de Oriente como de Occidente. La encontramos en David Hume, el Antiguo Testamento, en John Dewey, la filosofía hindú y los escritos de Buda. La compasión aspira a una paz basada en la justicia, y en las condiciones de la sociedad moderna, esto es difícil de lograr. La

compasión auténtica no es sentimentaloide. Empuja a la realización de actos concretos de preocupación hacia los demás. No es anticognitiva. Desde el momento en que requiere una conciencia de la interdependencia de todas las cosas vivientes, implica el entendimiento del mundo que nos rodea.

Hume planteaba que la simpatía es una precondición para la vida moral y que el significado ético de la misma solo puede entenderse cuando se enfatiza su aspecto práctico. Para Dewey, la simpatía lleva a la persona más allá del ámbito intelectual y estético, hacia un universo más amplio. A través de la identificación y el interés hacia otros, el ser profundiza en la conciencia de su propia naturaleza. En su relación activa con la comunidad ecológica, el ser encuentra su ser real: "Un ser más comprehensivo, más permanente, que el ser privado y particular" (Dewey, 2017). Afirma también que, para hacer válidos los intereses de otros, hay que darles el mismo peso que a aquellos que tocan nuestro honor y propósito, y poder ponernos en el lugar de otros y ver las cosas desde el punto de vista de sus propósitos y valores.

A la par de la experiencia de la simpatía, Dewey menciona la importancia de desarrollar lo que llama otros sentimientos morales esenciales: el sentido de lo que es correcto, la reverencia por la naturaleza y por los ideales morales, el sentimiento de una obligación para hacer lo que es correcto y el sentimiento de remordimiento cuando fracasamos en actualizar nuestros ideales. También sostiene que la simpatía es una virtud democrática. Y hay otras que tienen que ver con procedimientos y disposiciones: aprender a tomar turnos, respeto por las personas, honestidad, aprender a escuchar y a ofrecer razones para nuestros puntos de vista, aprender a hacer buenas preguntas, cultivar la tolerancia hacia perspectivas diferentes de la nuestra, reconocer diferencias de contexto, coraje para cuestionar nuestras creencias fundamentales, aprender a poner el ego en perspectiva, aprender a ver los asuntos que se discuten desde múltiples puntos de vista y ejercitar cuando es necesario la autocorrección. El trabajar y pensar dentro de una comunidad de diálogo es involucrarse en la práctica de estas virtudes. Encuentra la simpatía como invaluable moralmente y como un principio de pensamiento moral sólido. Su argumento es que la simpatía amplía y profundiza la preocupación por las consecuencias (Dewey, 2017).

En el pensamiento oriental, la compasión requiere de nosotros al responder ante el dolor y la sabiduría sirve de guía para una respuesta adecuada. A través de la compasión, nuestras acciones son un reflejo de todo lo que entendemos, lo que realmente es importante para nosotros, lo que en verdad valoramos. Y para que pueda haber simpatía inteligente

se necesita imaginación empática: no puede existir sin ella. La simpatía involucra la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en diversas situaciones y condiciones, ahora, en el pasado y en el futuro. A menos que podamos ponernos en el lugar de otro, a menos que podamos agrandar nuestra experiencia a través de un encuentro íntimo con la experiencia de otros y a menos que permitamos que nuestros valores e ideales sean cuestionados desde varios puntos de vista, no podremos practicar la compasión. Imaginar, sostiene Sharp, "es la principal actividad a partir de la cual podemos habitar en un mundo común; un mundo de gestos compartidos, acciones, percepciones, experiencias, significados, símbolos y narrativas. Dicha imaginación es pública y compartida" (Sharp, 1995).

La deliberación moral es una práctica, en la imaginación, de varias posibles líneas de acción, un proceso intensamente personal donde la persona analiza lo que le parece bien y lo que no, sus deseos y sus aversiones, y para esto tiene que estar muy consciente de las condiciones sociales en las que le ha tocado vivir (Dewey, 2005). La creatividad hace (creación de conexiones) lo que la compasión es (el darnos cuenta de la interconectividad de todas las cosas). Así de unidas íntimamente están la compasión y la creatividad. No se puede tener una sin la otra. Por eso la creatividad es una precondición para la compasión (Fox, 1999).

Como parte de nuestra herencia de la Ilustración, tendemos a entender la imaginación como una capacidad estética cuya principal función tiene que ver con la creatividad en el arte. Esto no es realmente así. Esta teoría se usó por un tiempo para afirmar que nuestros actos mentales pueden dividirse en dos tipos de juicios diferentes, y aunque la imaginación tiene que ver con lo estético, siempre también tiene una dimensión cognitiva y está relacionada de manera importante con nuestras decisiones en el campo de la moral. Fue Dewey quien vio de manera bastante clara que existe una dimensión estética para toda nuestra experiencia. Lo estético está presente y se mezcla en nuestra experiencia, sea esta científica, moral o artística.

Los problemas morales no se solucionan a través de un método preestablecido de razonamiento moral. No son cosas en las que se encuentra "lo que está bien hacer". Son cuestiones que requieren discriminar, equilibrar, visionar, proyectar, explorar, simpatizar. Tienen que ver con una percepción imaginativa, un ambiente imaginativo y una acción imaginativa. La conexión entre el pensamiento creativo y la compasión es la imaginación moral. La imaginación capta la experiencia como el entendimiento de lo que es significativo a través de la acción.

Dado que el falibilismo y la autocorrección son parte integral de la comunidad de diálogo, los integrantes van desarrollando el hábito de exponer sus puntos de vista ante el grupo y a veces hasta darle la bienvenida a los desacuerdos, pues esto promueve la autocorrección. Todos aprenden a preguntarse de manera cotidiana sobre las presuposiciones de sus compañeros y tratan de entenderlos en lugar de solo buscar probar que los otros están equivocados.

Hacer filosofía ayuda a los niños a desarrollar un entendimiento simpatético hacia los sentimientos, valores, creencias, fortalezas y debilidades de los demás, y a cultivar la sabiduría para ayudarse a crecer en todas sus dimensiones. La simpatía o compasión es un prerrequisito para la conciencia y la acción dentro de una moral global. Presupone la habilidad para pensar no solamente de manera crítica sino también creativa y esto implica el cultivo de la imaginación. Todos aprenden a hacer conexiones e interconexiones para entender mejor su mundo y tomar mejores decisiones. Victoria Camps menciona que:

> Las emociones son los móviles de la acción, pero también pueden paralizar. Hay emociones que nos incitan a actuar, otras nos llevan a esconder o huir de la realidad. Todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar de la persona que las experimente, por ello es necesario conocerlas y aprender a gobernarlas (citada en De Puig, 2018).

A partir de las discusiones, en la comunidad de diálogo se comienza a gestar un conocimiento de lo que Aristóteles llamaría el justo medio, el equilibrio entre los extremos: lo que él denomina "virtud".

Camps considera a las emociones "paisajes del pensamiento", en donde actúan elementos cognitivos como la intencionalidad, la creencia, la evaluación y, por supuesto, la imaginación (De Puig, 2018). En la filosofía de la emoción hay elementos de ética, política y estética, y en los juicios morales puede verse una incidencia más contundente del componente emocional. En la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños las emociones se van explorando, comparando, entendiendo, nombrando y, en resumen, se van educando.

Ya Maslow y Rogers mencionaban la importancia de los aspectos afectivos dentro de las funciones de la conducta humana. Muchos de los problemas de niños y adolescentes, en cuanto a la necesidad de una intervención terapéutica, tienen que ver con un mal manejo de las emociones. La educación de las emociones de niños y adolescentes va transformando la

capacidad de ellos para controlar sus impulsos, mejorar su motivación y alentar su entusiasmo y perseverancia en la consecución de tareas relacionadas con aspectos importantes de su proyecto personal y social.

Dentro de la atmosfera de confianza y seguridad que propicia la comunidad de diálogo, los niños y adolescentes van teniendo en cuenta las implicaciones y consecuencias del conocimiento y manejo de las emociones, y descubriendo sus aspectos positivos y negativos. En cuanto al desarrollo de los aspectos socioemocionales de nuestros niños y adolescentes, el espacio de la comunidad de diálogo es esencial para que aprendan a pensar bien y a efectuar mejores juicios en su quehacer cotidiano; a tomar mejores decisiones a corto, mediano y largo plazo, para ir dándole vida a un proyecto personal y social significativo para ellos. Como asevera Lipman, "La emoción es esencial cuando se trata de ir logrando un mundo más razonable y bello" (Lipman, 2003).

Bibliografía

De Puig, I. (2018). *Aprender a pensar: La práctica de la filosofía en la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Nueva York: TarcherPerigee.

Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Traducción, introducción y selección de D. A. Pineda. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Fox, M. (1999). *A Spirituality Named Compassion: Uniting Mystical Awareness with Social Justice*. Rochester: Inner Traditions.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.

Sharp, A. (1995). *The role of sympathy or compassion in philosophy for children*. (inédito).

Sharp, A. (2009). *The courage it takes to think creatively in a community of inquiry* (inédito).

Capítulo 8

Práctica filosófica para revitalizar la región local: diálogo filosófico intergeneracional en áreas afectadas por desastres en la zona de Tohoku

Tetsuya Kono, Chiho Morioka y Mitsuki Hirohata

Desafíos que enfrentan las regiones en declive

En los últimos años, el gobierno japonés ha estado intentando una "revitalización regional". Desde la década de 1990, las zonas rurales japonesas modernas tienen problemas como la disminución de la población, la pérdida de la industria y los retrasos para poder tratar asuntos como la diversificación de la sociedad y la globalización.

Los problemas en la educación incluyen la brecha educativa con respecto a las áreas urbanas, la poca motivación para el aprendizaje, una respuesta inadecuada a la enseñanza de nuevas competencias, menos opciones de educación y la disminución en la colocación laboral.

Hay un flujo de población joven hacia las áreas urbanas. La causa fundamental de este agotamiento regional es el declive de las industrias en las áreas rurales. La infraestructura social y cultural para la innovación intelectual en la región no se ha desarrollado suficientemente. Además, las personas mayores de las comunidades rurales tienden a adherirse a ideas desactualizadas, de modo que la brecha de comunicación entre generaciones está estimulando la salida de los jóvenes.

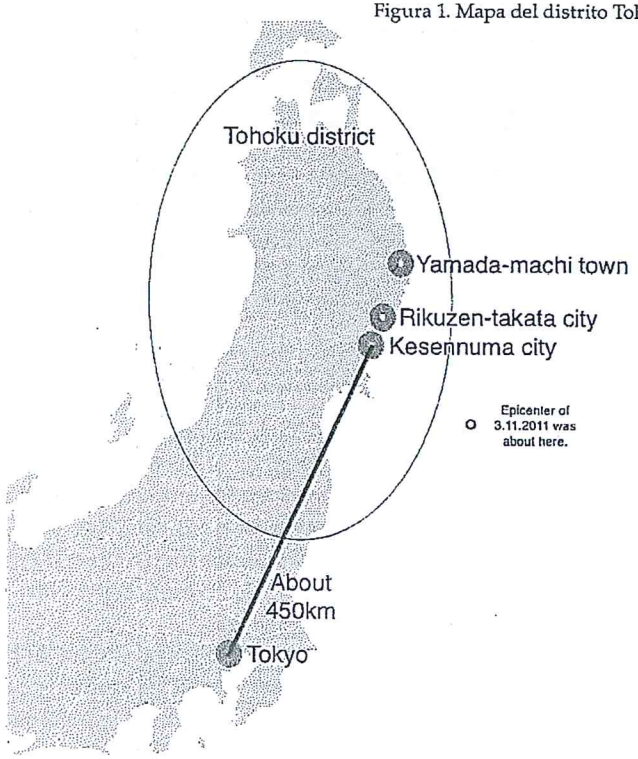
El problema del deterioro rural no es solo un problema de la política y la economía, sino también de la filosofía, ya que la promueve la tendencia global hacia la urbanización y esta es el resultado de la modernización de la sociabilidad. En consecuencia, el declive rural debe ser un resultado

directo de la modernización. Así, la revitalización regional también es una tarea de la filosofía en el sentido de que los problemas de la sociedad moderna deben superarse en la dimensión del pensamiento.

En el distrito Tohoku (figura 1), este deterioro se aceleró luego del gran terremoto y tsunami del Este y el accidente en la planta de energía nuclear Fukushima Daiichi, ocurridos el 11 de marzo de 2011. Las cifras de ambos desastres son:

- Magnitud del terremoto: 9.
- Número total de muertes: 14.517 (el 90 % de ellos, ahogados).
- Desaparecidos: 11.432.
- Heridos: 5.314.
- Evacuados: 130.229.
- Área inundada debido al tsunami: 561 km².
- Edificios dañados: 76.800.

Figura 1. Mapa del distrito Tohoku



Para detener el declive de estas áreas y revitalizarlas como espacios de crecimiento sostenible, es necesario desarrollar recursos humanos que contribuyan al desarrollo futuro, no solo para revitalizar temporalmente la región. Nos gustaría lograr este propósito mediante el "diálogo filosófico intergeneracional".

En los últimos años, a medida que se agravaban los problemas, se hizo más necesaria la educación ambiental, que tiene como objetivo formar personas responsables que conformen una "sociedad sostenible", no solo en el aspecto de la ciencia natural, sino también de la economía, la cultura, la sociedad, etc., estudiando y discutiendo problemas ambientales reales (The Japanese Society of Environmental Education, 2012). Se hizo necesario buscar un camino hacia el desarrollo sostenible, especialmente después de los desastres de 2011 (Tanaka, 2016). Como resultado, ha llamado la atención la educación para el desarrollo, cuyo objetivo es ayudarnos a comprender la conexión entre individuos, regiones y el mundo, además de tener como finalidad la creación de una sociedad sostenible que pueda llevar a una coexistencia igualitaria (Tanaka, 2008). Freire señaló que la creación de los valores a través del diálogo debe ser el fundamento de la educación para el desarrollo (Freire, 1982, 2010) y nuestro proyecto fue concebido como una forma de aprovechar esa educación para el desarrollo y el diálogo.

Desde 2016, hemos llevado a cabo un programa educativo para alumnos de escuelas primarias y secundarias, denominado "Educación para la revitalización regional a través del diálogo filosófico intergeneracional y el aprendizaje basado en proyectos", que contó con el apoyo del Instituto de Investigación de Ciencia y Tecnología para la Sociedad en las áreas costeras del distrito de Tohoku.[1]

Nuestro programa educativo busca promover la comprensión mutua, la creación de valor y la creación de consenso entre múltiples generaciones en un área, a través del trabajo de campo y el diálogo filosófico. Por esto, solemos realizar trabajo de campo por la mañana y mantener un diálogo filosófico por la tarde.

Hemos llevado a cabo este programa para niños y adultos en cooperación con escuelas locales, bibliotecas públicas e institutos de investigación, como la Universidad de Iwate. El trabajo de campo comunitario es un tipo de ecoturismo: una actividad que promueve la comprensión de los niños sobre la naturaleza, cultura e historia locales, con la ayuda de los adultos; por ejemplo, residentes, maestros de escuelas y miembros de organizaciones del lugar. Los niños experimentan la naturaleza y la cultura al recorrer

la zona con la guía de ecólogos, biólogos, historiadores y demás adultos, y conocer su historia, literatura y leyendas.

Después del trabajo de campo, los niños participan en el diálogo filosófico. Nuestra práctica se basa en la teoría y el método P4C (Philosophy for Children, Filosofía para niños) creado por Lipman y sus colegas (Gregory, 2008; Lipman, 2003; Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980), así como en un método de pensamiento crítico (Fisher, 2008, 2009). Basados en la experiencia de trabajo de campo, los niños tratan de encontrar el tema y las preguntas del diálogo. Los temas a menudo abordan cuestiones locales relacionadas con la naturaleza, la cultura, las personas y las industrias de ese sitio, pero a veces han surgido temas filosóficos más generales.

El objetivo de este diálogo es llegar a conocer las características naturales y culturales de las zonas, comprender los problemas de cada comunidad y encontrar los valores fundamentales de los niños y sus propias visiones para el futuro. El propósito del diálogo filosófico no es llevar a las personas a una conclusión para la toma de decisiones, sino facilitar el debate para que cada participante reflexione profundamente sobre un tema y examine sus propias creencias y presuposiciones ocultas. La diversidad de los participantes es importante para discutir un tema desde diferentes perspectivas. Los participantes no locales, como nosotros, pueden proporcionar un punto de vista para observar los problemas del área desde el exterior. Desde septiembre de 2016 hasta marzo de 2018 llevamos a cabo este programa catorce veces en siete áreas, en varios casos con más de un evento en la misma localidad. Las ciudades visitadas fueron Kesennuma, Morioka, Naha, Urasoe, Okinawa, Rikuzen-takata, Shimanto, Urasoe y Yamada-machi.

Práctica en Kesennuma, marzo de 2017

Varios expertos locales cooperaron para implementar el programa. Uno de ellos es el señor Shigeatsu Hatakeyama, un pescador especializado en el cultivo de ostras y vieiras en la bahía de Kesennuma. Ha publicado varios libros sobre dicho cultivo y la pesca, así como sobre la ecología en esa área, especialmente sobre la relación circular entre el bosque y el océano (Hatakeyama, s./f., 2000; Hatakeyama y Matsunaga, 1999). En su libro más famoso (una parte de este texto se adoptó en los libros de primaria y secundaria), expresa su idea sobre la ecología: "El bosque es el amor del

mar" (Hatakeyama, 1994). Organizó la Sociedad para la Protección de los Bosques para las Ostras, cuyo propósito es fomentar el cuidado y crecimiento de los bosques y la promoción de la educación medioambiental para las personas. Su hijo, Makoto Hatakeyama, nos mostró el criadero de ostras (figura 2). Otros participantes fueron el señor Masahiko Kiji, experto en educación ecológica y también guía en la naturaleza, y el señor Yanase Hirose, arquitecto que reconstruyó la biblioteca Kesennuma luego de ser destruida por el tsunami.

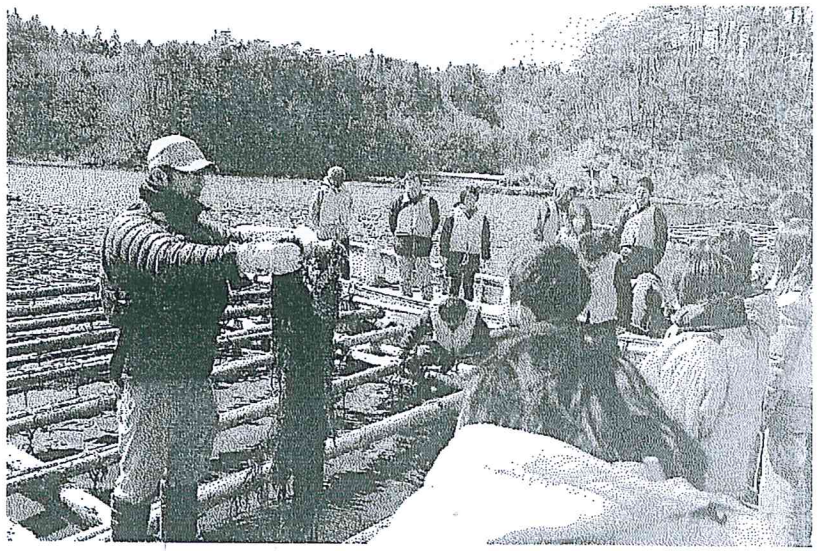


Figura 2. Makoto Hatakeyama en su granja de ostras

En la gira ecológica a la granja de ostras en el mar, realizada en una balsa, los biólogos dieron conferencias sobre cómo vive esta especie y cómo funcionan los océanos y los bosques como ecosistemas únicos en esta área. Después de eso, caminamos a lo largo de la playa Kukunaki, que los niños no suelen visitar. Es pequeña, tiene unos 230 metros de largo y unos 15 metros de ancho. Los expertos en medio ambiente explicaron que, debido al tsunami, la forma de la playa de arena y la calidad de la arena cambiaron y que el pino fue arrastrado.

Por la tarde, los niños y los adultos participantes compartieron los resultados y las impresiones que les había dejado del trabajo de campo, y se llevó a cabo un diálogo filosófico (figura 3). El tema decidido por los participantes fue: "¿Qué significa sentir la naturaleza?". A medida que el diálogo avanzaba, surgían nuevas preguntas más fundamentales, como: "¿Qué significa sentir?". Todos los participantes profundizaron en su propio pensamiento sobre la naturaleza en el área de Kesennuma gracias al trabajo de campo y al diálogo. Luego, los niños fueron a la biblioteca, donde consultaron distintos materiales que enfocaban temas sobre los que querían ahondar.

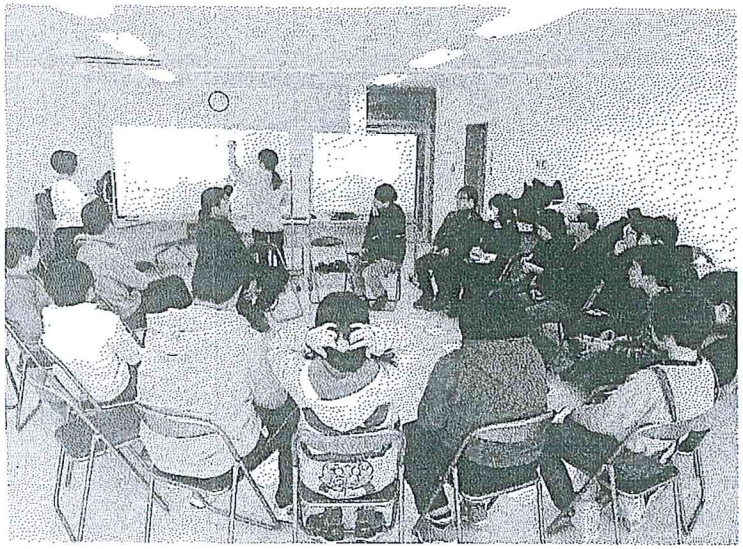


Figura 3. Diálogo filosófico en el Ayuntamiento de Kesennuma

Una de las características de nuestro programa es que los niños y adultos participan de las mismas actividades. En el diálogo filosófico de la "expedición de tropas de niños", se contó con la participación de personas de diferentes edades y niveles educativos (tabla 1). Otra característica es que participan conjuntamente residentes del área y otros de Tokio, como nosotros. En este caso, para el diálogo filosófico se dividió al grupo en dos equipos (tabla 2). ¿Cuál es el significado de plantear un diálogo con los participantes de varias generaciones y regiones? Nos gustaría responder a esta pregunta considerando escenas específicas.

Tabla 1. Niveles educativos de los participantes de acuerdo a su lugar de residencia

	De Tokio	De Kesennuma
Escuela primaria		Quinto grado, 2; sexto grado, 3.
Escuela secundaria		Primer año, 2.
Escuela preparatoria		Primer año, 2.
Universidad, escuela de graduados	Universitarios, 3; maestría, 1; doctorado, 2.	
Adultos	Profesor, 1; guía de naturaleza, 1; bibliotecarios, 2.	Director de la biblioteca, 1; funcionario público de la ciudad, 1.

Tabla 2. Distribución de los participantes en cada equipo

	Equipo 1 (11)		Equipo 2 (10)	
	De Tokio	De Kesennuma	De Tokio	De Kesennuma
Escuela primaria		Quinto grado, 2; sexto grado, 3.		
Escuela secundaria				Primer año, 2.
Escuela preparatoria				Primer año, 2.
Universidad, escuela de graduados	Universitario, 1; maestría, 1; doctorado, 1.			Universitarios, 2; doctorado, 1.
Adultos	Profesor, 1; guía de naturaleza, 1.	Director de biblioteca, 1.	Funcionario público de la ciudad, 1.	Bibliotecarios, 2.

Diálogo filosófico sobre la naturaleza regional

Durante una hora y media, hablamos sobre qué significa sentir la naturaleza. Utilizamos pelotas comunitarias, la herramienta de P4C y otras formas de práctica filosófica inventadas por Thomas Jackson y sus colegas de la Universidad de Hawai. Según Jackson, la pelota comunitaria es el hilo (o, digamos, el estambre) que mantiene unido el círculo filosófico. No solo sirve para monitorear la clase al identificar al orador actual, sino que, lo que es más importante, permite a los estudiantes comunicar sus propias ideas, llamarse unos a otros para invitarse a hablar y autorregular el curso del diálogo. También proporciona una representación visual de la propia comunidad (Jackson, 2001; Jackson y Butnor, 2015).

Escribimos el registro del diálogo filosófico en una pizarra. En el caso del equipo 1, hubo muchas experiencias acerca de lo que sintieron de la naturaleza en el trabajo de campo y en cada uno. Por ejemplo, las experiencias que "sienten" con el cuerpo, como los síntomas en alérgicos al polen y el frío cuando entraban al mar; la experiencia de presenciar el trabajo de la naturaleza, como ver algas enredadas en el sofá hundido por el terremoto o las rocas costeras cubiertas con mariscos; el sentir fuertemente la naturaleza al experimentar la propia pequeñez e impotencia mientras hacían un recorrido en yate con varias personas.

El facilitador preguntó: "¿Sientes la naturaleza cuando escuchas sus sonidos en un CD?", y uno de los estudiantes de primaria contestó: "No podemos sentir la naturaleza a menos que vayamos a un lugar con naturaleza". Otros estudiantes dijeron: "En una ciudad como Tokio no hay mucha naturaleza en los alrededores, así que si escuchas el sonido del viento agitando la hierba en un CD, sientes la naturaleza, pero tal vez yo no la siento porque vivo en este distrito". Inmediatamente después de esto, el facilitador prestó atención a cómo la sensibilidad para sentir la naturaleza varía de persona a persona. Además, uno de los adultos preguntó si el ambiente de Kesennuma estaba realmente más lleno de naturaleza que Tokio.

Esta pregunta se planteó para descubrir una suposición oculta de los niños de Kesennuma: "Hay poca naturaleza en Tokio y Kesennuma está llena de naturaleza". Un adulto de Tokio añadió "¿Hay tanta naturaleza en Tokio como en Kesennuma?". Es cierto que Tokio incluye áreas que están realmente llenas de naturaleza salvaje, como el montañoso parque natural de Chichibu y las islas de Ogasawara, en el océano Pacífico, pero los adultos no querían resaltar este tipo de datos, sino preguntar a los niños

sobre qué es la naturaleza y qué significa para ellos; es decir, preguntar qué tipo de naturaleza es la que cada uno ve como naturaleza, puesto que ella existe en todas partes.

Esto pone de relieve la importancia del diálogo filosófico entre grupos diversos, conformados por personas de diferentes edades, regiones y culturas. Discutir con personas diferentes nos permite darnos cuenta de que estamos atrapados por los prejuicios, las premisas ocultas, las creencias no examinadas y el conocimiento irreflexivo de segunda mano. Los niños no tienen muchas oportunidades de tener conversaciones serias con adultos en la escuela ni en la casa. Desafortunadamente, la educación escolar japonesa sigue siendo una "educación bancaria", en el sentido propuesto por Paulo Freire. Esta es una verdad todavía más evidente en las zonas rurales, donde hay pocos diálogos con los maestros y compañeros de clases en el aula.

Entonces, "los extraños" al área desempeñan un rol indispensable para el reconocimiento del valor de la cultura y la naturaleza locales. Según el profesor Toshio Kuwako, que ha estado involucrado en el desarrollo de la comunidad y en la solución de problemas locales como filósofo por más de veinte años, la creación de un consenso social es una forma democrática de superar los conflictos que involucran a un gran número de partes interesadas. Kuwako ha llevado a cabo una especie de diálogo filosófico en múltiples ocasiones, a veces por varios años en un solo lugar, hasta que los conflictos locales, a menudo políticos, se resolvieran y los residentes de la localidad llegaran a un acuerdo (Kuwako, 2016a, 2016b, 2017). El diálogo filosófico ayuda a los participantes a darse cuenta de que existen diferencias subyacentes en las visiones del mundo o el sentido que le dan a los valores detrás de una oposición política entre los residentes locales. Después de conocer y admitir tales diferencias acerca de los valores fundamentales entre los residentes locales, se hace posible la reconciliación o solución del problema local. La filosofía puede convertir un conflicto político sin fin en una comprensión más profunda de los diferentes valores que algunos pueden sostener, y llevarlos a un nivel en el que los residentes de la localidad son capaces de llegar a un consenso.

Construir una comunidad democrática

Ahora podemos preguntar qué significa adoptar un enfoque de P4C en un programa de revitalización de una región local. Como la Unesco y muchos

teóricos lo han señalado repetidamente, la práctica del diálogo filosófico basado en las actividades de indagación comunitaria fomenta un sentido de comunidad democrática y comunicación deliberada, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento y reflexión (Kohan, 2014; Unesco, 2007, 2014). Por lo tanto, se espera que la práctica de P4C desarrolle una cultura democrática y declarativa para poder aumentar la autonomía democrática en el área. El desarrollo del Japón moderno ha estado dirigido por el gobierno en los aspectos de economía, industria, ciencia y educación. El rol y poder que el gobierno nacional y local han ejercido en las áreas rurales con la finalidad de desarrollarlas económica e industrialmente ha sido mayor en algunas que en otras, como Tokio y Osaka. Sin embargo, este proceso de desarrollo dirigido por el gobierno ha debilitado la autonomía local y la toma de decisiones autorizadas de arriba hacia abajo sigue siendo dominante en las sociedades rurales japonesas.

Sin embargo, la conciencia del pueblo japonés comenzó a cambiar lenta pero radicalmente después del accidente de la planta de energía nuclear de Fukushima Daiichi, el serio desastre nuclear que fue causado por el gran terremoto y tsunami del 11 de marzo de 2011. El accidente de Fukushima no fue un desastre natural, sino la consecuencia de la negligencia humana en algunos aspectos importantes. La Compañía Electrónica de Tokio (Tokyo Electric Power Company, TEPCO) ha seguido ignorando las opiniones que señalaron los peligros de construir una planta nuclear en una región donde los grandes terremotos son frecuentes. TEPCO no adoptó medidas rápidas para responder al desastre y fue demasiado lento y reacio a mostrar los hechos relativos al daño real y al posible peligro. El gobierno japonés no ha preparado un sistema integral de gestión de crisis para afrontar este tipo de situaciones de emergencia. Las regiones donde se establecen las centrales nucleares están tan atrasadas económicamente y despobladas que tienen que depender en gran medida de los subsidios de TEPCO.

Después de la catástrofe de Fukushima, los japoneses se han dado cuenta de la importancia de la autonomía local, la toma de decisiones democráticas y la deliberación sobre la política, así como de la necesidad de tener el control cívico de la administración y de las actividades tecnocientíficas. Los japoneses han comenzado a exigir una forma de democracia más participativa y comprometida. Muchos pensadores políticos afirman que se necesita una forma más profunda de democracia, que incluya una democracia deliberativa (Dryzek, 1990, 2011; Elster, 1998; Fishkin, 2011; Gutmann y Thompson, 1998). Algunos investigadores señalan que la

democracia deliberativa es necesaria también para el proceso de toma de decisiones sobre los problemas ambientales y el desarrollo sustentable (Smith, 2003).

El filósofo político japonés Koichiro Kokubun formuló algunas propuestas sobre las condiciones necesarias para la democracia deliberativa y el debate público acerca de los problemas políticos, basado en su propia experiencia al solicitar la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones administrativas. Según él, incluso si las personas se interesan por su área y el entorno que las rodea, es poco probable que el diálogo y la discusión de la agenda ocurran de manera espontánea. Es por ello que es necesario cumplimentar las siguientes condiciones para que exista la posibilidad de una discusión pública: los participantes pueden discutir los temas y las preguntas sobre las que quieren hablar; pueden hacer preguntas y escuchar las opiniones de los demás (Kokubun, 2013).

Varios expertos mantienen que el método de P4C debe ser un excelente ejercicio para la discusión pública, puesto que fomenta la cultura de la toma de decisiones deliberadas (Burge, Field y Freakley, 2006; Makaiau, 2017; Nishiyama, 2018). El P4C lleva a los niños a deliberar en un espacio seguro, donde las personas en grupos diversos son tratadas por igual, y podría cultivar la ciudadanía de los participantes. El diálogo filosófico de P4C aborda el proceso de toma de decisiones democráticas sobre el tema del desarrollo sostenible y las cuestiones ambientales del área.

Nuestro proyecto educacional para revitalizar la región

La intención de nuestro proyecto, explicado en este documento, es establecer y desarrollar el diálogo filosófico como una actividad educativa no solo para niños sino también para todos. El objetivo final es fomentar una cultura deliberativa que aporte al área una autonomía democrática local, que hasta ahora ha sido ignorada por la administración nacional y regional.

Ya hemos encontrado esperanza en nuestra práctica en Kesennuma: después del trabajo de campo y el diálogo filosófico, los participantes jóvenes han estado consultando en la biblioteca libros sobre criaturas del mar y naturaleza local, temas que habíamos discutido en el diálogo del día. También hubo informes de los padres acerca de que sus hijos comenzaron a adoptar actitudes más positivas hacia la discusión y el estudio después de P4C, en comparación a las que tenían anteriormente. Y que los niños se

han dado cuenta de la conexión ecológica entre ellos y el medio ambiente de la zona, lo que los ha llevado a sentir empatía hacia todos los seres vivos del área. En la charla reflexiva después de P4C, niños y adultos de la localidad afirmaron que el diálogo filosófico los ayudó a hacerse conscientes de sus valores fundamentales, a clarificar diversos problemas que enfrenta la región y a concebir una visión de futuro. La experiencia a través de la cual los niños redescubrieron la naturaleza y la cultura de su ciudad natal discutiendo sobre esta con personas de fuera del área les proporcionó una excelente ocasión para reevaluar su ciudad natal y conocer más sobre las cosas buenas de la región, aspectos que son difíciles de descubrir cuando solo los mira un local, sin el "ojo distante" de los forasteros.

Además, en la ciudad de Rikuzen-Takata, cercana a la ciudad de Kesennuma, un grupo de estudiantes de secundaria llamado "Face" ha iniciado actividades para revitalizar su ciudad natal con sus propios proyectos, incluyendo a los adultos de la localidad y a la generación más joven. Sus actividades pueden verse como una nueva forma de participación en la política local (Kokubun, 2013), diferente de una forma pasiva de actitud política, como la mera votación. Según Kuwako (2016), el proceso de creación de consensos es necesario para cualquier conflicto político local. Con frecuencia, el conflicto político detiene la creación de una comunidad sustentable y un desarrollo amigable con el medio ambiente. Creemos que nuestro proyecto educacional, aunque se pensó que tomaría mucho tiempo porque deberíamos esperar a que la generación más joven creciera, es en realidad una de las formas más eficientes y "rápidas" para establecer la autonomía local y una deliberación democrática y, finalmente, para revitalizar la región.

Nota

1. Este trabajo fue apoyado por Grant-in-Aid para la investigación científica en áreas innovadoras N° 17H06346 "Construcción de los Estudios de Cara-Cuerpo en Condiciones Transculturales".

Bibliografía

Burge, G., Field, T. y Freakley, M. (2006). *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*. Melbourne: Cengage Learning Australia.

Dryzek, J. S. (1990). *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*. Cambridge: Cambridge University.

Dryzek, J. S. (2011). *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance*. Oxford: Oxford University.

Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Londres: Continuum.

Fisher, R. (2009). *Creative Dialogue: Talk for Thinking in the Classroom*. Londres-Nueva York: Routledge.

Fishkin, J. S. (2011). *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford: Oxford University.

Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido* (trad. Chizuru Misuna). Tokio: Akishobo.

Freire, P. (1982). *Educação como prática da liberdade* (trad. Minoru Satomi). Tokio: Akishobo.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children Handbook. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Montclair: Montclair State University.

Gutmann, A. y Thompson, D. (1998). *Democracy and Disagreement*. Harvard: Belknap.

Hatakeyama, S. (s./f.). *The forest is longing for the sea, the sea is longing for the forest*. Disponible en http://mori-umi.org/english/history.html

Hatakeyama, S. (1994). *The Forest is the Love of the Sea*. Hokuto-shupan.

Hatakeyama, S. (2000). *Tree-Planting by a Fisherman: The Forest is the Love of the Sea*. Kodansha.

Hatakeyama, S. y Matsunaga, K. (1999). *The Reasons Why a Fisherman Plants Trees in the Mountain*. Naruhoshi.

Jackson, T. (2001). The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry. En *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*. Alexandria: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Jackson, T. E. y Butnor, A. L. (2015). *The Start-up Kit Lessons for Young Beginners*. http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Start-Up-Kit-3rd-Ed-by-JacksonButnor.pdf

Kohan, W. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. New York: Palgrave Macmillan.

Kokubun, K. (2013). *Upcoming democracy: 328 Route in Kodaira-city and various problems of modern political philosophy* (en japonés). Tokio: Gentou-sha.

Kuwako, T. (2016a). *Project Management of Social Consensus Building* (en japonés). Tokyo: Corona.

Kuwako, T. (2016b). *Rebirth Project of Our Town* (en japonés). Tokio: Kadokawa.

Kuwako, T. (2017). *Management of Consensus Formation of Environment and Life* (en japonés). Tokio: Toshin-do.
Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.
Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University.
Makaiau, A. (2017). A Citizen's Education: The Philosophy for Children Hawai'i approach to delibrrative pedagogy. En *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres: Routledge.
Matsushita, K. (2016). *Evaluation of Active Learning* (en japonés). Tokio: Tohshindo.
Nishimaya, K. (2018). Enabling children's deliberation in deliberative systems: schools as a mediating space. En *Journal of Youth Studies*. DOI: 10.1080/13676261.2018.1514104.
Smith, G. (2003). *Deliberative Democracy and the Environment*. Londres: Routledge.
Tanaka, H. (2008) (ed). *Development Education: For the Sustainable World* (en japonés). Tokio: Gakubun-sha.
Tanaka, H. (2016). The Concept of Environmental Education from the Perspective of Development Education. En Mitsuaki Imamura (ed.) *Basic Theories on Environmental Education* (en japonés), pp. 68-83. Tokio: Horitsu Bunka Sha.
The Japanese Society of Environmental Education (2012). *Environmental Education* (en japonés). Tokio: Kyouiku.
Unesco (2007). *Philosophy A School of Freedom*.
Unesco (2014). *Philosophy Manual: A South-South Perspective*. The United Nations Educational.

Capítulo 9

La filosofía como expansión de la vida y los procesos

David Sumiacher

Introducción

La práctica filosófica tiene que ver, evidentemente, con la filosofía, pero también con un quehacer nuevo y particular para nuestra época en donde los sujetos pueden crear filosofía. Esto es así para cualquiera de sus manifestaciones actuales, como la filosofía con o para niños, la consultoría filosófica, los talleres filosóficos o la filosofía para organizaciones. Pero, ¿qué es lo que se crea entre los sujetos que llevan a cabo estas prácticas? ¿Cómo podemos distinguir y potenciar un proceso filosófico? Todo lo que realizan las distintas formas de la subjetividad (individuos, grupos o incluso sociedades) son actos y procesos, por tanto buscaré mostrar de qué manera la filosofía puede estar en los actos y procesos que los seres humanos realizamos en nuestra vida. Así, trazaré dos categorías que permitan identificar y también potenciar estos procesos: lo filosófico y lo accidental, describiendo sus características sistémicas[1] y brindando algunos ejemplos de cómo esto podría operar en la vida cotidiana y en la práctica filosófica.

Lo accidental

Lo accidental responde a un sentido diferenciado de cualquier acto o proceso. Esto no tiene que ver solo con una racionalización o interpretación que alguien realice. La constitución accidental se vincula con el modo en que aquello que hacemos se desarrolla y funciona en todos los marcos del vivir.[2] Así, el sentido accidental de un acto o proceso se puede identificar

por su carácter eventual. Evidentemente, no existen aquí las clasificaciones a priori[3] para determinar si tal o cual acto o proceso que se describa responderá a esa cualidad. Sin embargo, lo que es un hecho es que cuando haya actos o procesos que respondan a las cualidades que aquí se describen, entonces tendrán las características que estamos investigando.[4]

Lo accidental puede identificarse en el momento en que puede ser reemplazado fácilmente por otra cosa similar. Esto tiene que ver con que estos actos no generan muchas consecuencias o inferencias. Una vez que apagué el aparato que uso para despertarme, no pienso más en él. El hecho de –apagar el despertador en la mañana–, no produce por ejemplo pensar "'por qué suena de esta o tal manera'" o –contemplar la forma del aparato–. Es posible que el sonido del despertador genere todas estas cosas y muchas más, pero normalmente las personas suelen –escuchar el sonido–, –"recordar que 'tienen que levantarse"–, –estirar la mano hasta tocar el aparato– y –apagarlo–, terminando allí con dicha procesualidad.[5] En verdad, el levantarse de la cama, en el fondo, tampoco es motivado por el despertador. No es "porque el despertador suena" que me pongo de pie sino más bien porque tengo que trabajar, que encontrarme con alguien o quiero realizar una tarea. El proceso del despertador empieza cuando lo escucho y termina cuando lo apago.

Así, una característica sistémica de lo accidental es que fomenta procesos de corta duración. En nuestro caso, como seres humanos que vivimos generalmente 80 o 90 años de vida, un proceso que dura unos segundos será considerado de corta duración mientras que otros procesos como –criar a un hijo– o –desarrollar una carrera– serán pensados como de larga duración si se producen. Algunos procesos parecen cortos, pero no lo son. Aparentemente, terminan en un lapso breve, pero luego continúan en nuestro pensamiento o acción, generando consecuencias que se encadenan con un mismo sentido. En esos casos, evidentemente, los procesos dejan de ser accidentales, como si yo dedicara largas horas a idear máquinas para despertarme por no haber escuchado el aparato. Sin embargo, si un acto o proceso es accidental, su constitución sistémica genera que no se prolongue en nuestro vivir.

Al mismo tiempo, los actos y procesos de esta polaridad no suelen ser recordados. Como no generan muchas inferencias y se componen de pocos actos, tampoco tienen mucho contenido. Esto vale tanto para las acciones como para las ideas, sentimientos, recuerdos, etcétera. Es posible que yo olvide con facilidad que en la mañana 'me desperecé de tal o cuál forma'.

Del mismo modo, una utilización accidental del lenguaje genera procesos cortos que pronto son olvidados, como cuando los adultos intentan "aleccionar" a los niños desde concepciones morales distantes a ellos. Esos procesos, aunque pretenden otra cosa, terminan siendo eventuales, se olvidan y se apagan en la procesualidad del vivir.

Esta polaridad opera por grados. Hay cosas que no son tan accidentales como otras. Por ejemplo 'rascarme la pierna' puede que sea más accidental que –mirar si llueve– y esta acción podría ser más accidental que –"despedirme de mis vecinos"–. Todo depende de cómo terminen siendo las cosas, pero dentro de la forma en que las cosas sean tiene que haber siempre actos y procesos accidentales para que permitan que otras cosas puedan tener presencia con más fuerza y desarrollo. Lo accidental es una alteridad radical, no es cercano en sí mismo a ninguno de los sentidos fuertemente expandidos, es la sombra, el trasfondo sin el cual no podríamos construir la figura. Es lo no-objetivo, no la alteridad respecto a tal o cual sentido, sino la alteridad como la muerte misma del sentido. Por otro lado, una persona que no puede o no quiere vivir actos y procesos de este tipo no puede distenderse, relajarse o jugar. Lo accidental también permite buscar en forma existencial a partir del vacío de acontecimiento, de vida y de eventos que opera como una dirección alterna de movimientos que puede llevarme a realizar cambios radicales de amplia magnitud. Si las cosas no pudieran ser accidentales y cortas en duración, nuestro vivir se volvería como una computadora en estado de sobrecarga.

Lo filosófico

Así como se mencionaba para lo accidental, lo filosófico también puede estar presente en actos o procesos de cualquier tipo. Lo filosófico no refiere a "pensar", a construir ideas o a dar razones, no se vincula en sí al preguntar ni es algo que tenga que ver exclusivamente con el lenguaje. Esto no quiere decir que la filosofía no pueda estar presente cuando hacemos cada una de estas cosas o no pueda potenciarse por medio de ellas. Sin embargo, es fácil encontrar ejemplos de pensamientos totalmente absurdos, utilitarios o anecdóticos que no tienen nada de filosófico. Lo mismo pasa con las razones o los argumentos: la ciencia en general se vale permanentemente de ellos, así como del rigor investigativo, y no hace necesariamente filosofía. Las preguntas han sido ligadas muchas veces al filosofar, entendiéndolo

como una infancia, como una indagación originaria y libre. Esto sin duda es muy valioso, pero la pregunta es una forma específica de movimiento o actitud creativa y abierta, cuando muchas veces la filosofía también necesita una actitud de vinculación a las realidades concretas, a los problemas sociales existentes, la dimensión crítica. Además, aunque el preguntar pueda ser muy favorable para el filosofar, podemos imaginar todo tipo de preguntas que no tengan que ver en absoluto con un proceso filosófico.

Otra acepción muy frecuente es creer que la filosofía se encuentra o surge del lenguaje. Posiblemente estas ideas hayan nacido de los filólogos y estudiosos de la Grecia antigua[6] y la consideración de la palabra λόγος (*logos*), que resulta un curioso entrecruzamiento entre palabra y pensamiento. Pero que la palabra es para el pensamiento es algo a lo que esta perspectiva también adhiere, lo que no nos dice por qué razón allí ha de haber filosofía. Nuestro lenguaje, así como los pensamientos que despierten en nosotros las palabras, pueden también desligarnos por completo de un curso filosófico. Considerar que la filosofía es o está en el lenguaje por definición es simplemente una confusión de términos o una consecuencia del deslumbramiento que nos produce esta curiosa invención humana. Finalmente, que la filosofía pueda ser realizada o permita el desarrollo del pensamiento, la argumentación, el preguntar o el lenguaje, no significa que podamos usarlos a ellos como criterio de distinción.

Una de las características sistémicas que para este enfoque es propia de lo filosófico tiene que ver con lo trascendente. Normalmente se dice que cuando alguien –compra una casa– es un evento trascendente. Lo mismo solemos decir cuando alguien –se casa– o –tiene un hijo–. No suele ser igual el hecho de –tener una planta– a –tener un hijo– o –comprar la comida para la cena– a –comprar una casa–. Esto se debe a que estos actos y procesos tienen una trascendencia en la vida y no pueden ser fácilmente sustituidos por otros actos y procesos. Cuando la sociedad argentina luchaba por la democracia en medio de las dictaduras militares en las décadas de 1960 a 1980, no era nada irrelevante el tema ni podía ser reemplazado por cualquier "otra cosa" que a alguien se le ocurriera. La filosofía tiene que ver con este tipo de irrenunciables.

Otra cualidad de los procesos filosóficos es que generan múltiples inferencias, entendidas estas como actos que se ligan causalmente a otros actos. Si una pareja –tiene un hijo– cambian muchas cosas. En primera medida las embarazadas tienen que –cuidar de su físico–, no pueden fumar, tienen 'dolores', 'contracciones' e incluso una modificación importante en

sus cuerpos que puede 'cansarlas' o requerir que hagan 'ejercicios especiales'. Esto genera, usualmente que el padre del niño tenga que –proteger más a la madre– y –hacer cosas por ella–. La pareja debe –realizar consultas a médicos–, tener consciencia de "lo que va pasando con el bebé en cada mes" y también "proyectar cómo será la vida con un nuevo integrante de la familia". Llegado un cierto punto, la futura madre ya no puede trabajar, necesita –descansar más–. La proyección de la vida que van a tener hace que el hombre deba 'esforzarse más' en sus acciones y en sus pensamientos para adquirir recursos, –ajustar el espacio en donde estará el bebé–, ir –consiguiendo la ropa que va a usar–, etcétera. Todos estos son algunos de los muchos actos diversos que el proceso de –tener un hijo– puede producir. Todos los actos o procesos filosóficos producen muchas inferencias, de lo contrario no son actos o procesos de este tipo.[7]

Otra característica sistémica de lo filosófico es que se trata de procesos de larga duración. –Tener un hijo– quizá es un proceso que dure toda la vida y la mayor parte de las veces así pasa. Creer que podemos tener un "alumbramiento filosófico" pero que esto suceda durante un instante y luego desaparezca es una completa ilusión. No es que no podamos vivenciar este tipo de "alumbramientos", pero dichos momentos, si son filosóficos, no están aislados. Por ejemplo, si alguien leyendo a Helen Keller "toma conciencia política de que sus derechos no están siendo cumplidos como trabajador", esto podría ser algo importante. Pero sobre todo es importante si aquel pensamiento, inspirado por el texto, se encadena con otras cosas. Quizá '"Decide comentar las ideas que pensó a otra persona"', –"Saluda a su jefe de una manera diferente"– y luego '"Piensa en forma más profunda las cuestiones que leyó la noche anterior"'. Tal vez después de esto –Modifica la manera de realizar una tarea en su trabajo– y lo hace aún a riesgo de que puedan regañarlo. Pero como además 'Observa que todo ello lo gratifica', '"Piensa en la posibilidad de hacer un cambio más radical"'. Finalmente, tal vez, y por propia decisión, –Cambia de empleo–. Este sería un ejemplo de un proceso filosófico de larga duración que podría llamarse "asumir los derechos del trabajador desde H. Keller".

Los actos filosóficos son actos dentro de un proceso filosófico, son actos vinculados o conectados con una procesualidad mayor que les da una cualidad diferente. Su sentido es ser parte de algo más grande. Así decía Nietzsche: "¿Qué es un gran hombre, un hombre que la Naturaleza ha alumbrado y modelado con gran estilo (...)? En primer lugar, toda su obra tiene una larga lógica, difícil de ser comprendida a causa de su largueza"

(Nietzsche: 2000: 627). Curiosamente la larga duración está ligada a la filosofía. Así es que lo filosófico tiene también una tendencia hacia la vida. Si los actos y los procesos son la manifestación de lo vivo, lo filosófico genera la promoción de más vida, de una vida que crece y se expande. Por eso, otra cualidad o característica sistémica de lo filosófico es la pasión. En su uso latino, *passio* tenía que ver con padecer o sufrir algo, pero en este caso eso que se sufre tiene que ver con un gran movimiento.[8] Dicha pasión filosófica[9] es un movimiento integrado en donde todo el ser se compromete, es una pasión sistémica que conecta y expande todos los actos y procesos vitales en un sentido encadenado.

De este modo, mientras más filosófico sea un acto, más difícil será de conseguir, porque el mismo implica realizar múltiples reacciones y relaciones dentro de todo lo que somos. No es suficiente con desearlo, con enunciarlo ni tampoco con imponérselo a uno mismo. Aunque todo aquello pueda servir, la verdadera filosofía es en los actos y los procesos que uno mismo vive y existe, por lo tanto no es algo fácil de lograr.[10] Si existe filosofía, esta se extiende por toda la existencia de la subjetividad y, de la misma forma, tiene una tendencia a expandirse en otros. Esta es otra de sus características sistémicas. Lo filosófico tiene tanta fuerza, tanto potencial inferencial-vital, que cuando alcanza cierto grado tiende a contagiarse a otras subjetividades individuales, grupales o sociales.

Del mismo modo, lo filosófico también podría ser la mayor desgracia. La filosofía no es necesariamente "deseable" de por sí. Muchas veces es justamente lo contrario, y es lo accidental lo que permite que ciertos actos o procesos "nos resbalen" o terminen. Gracias a la muerte y alteridad propia de lo accidental es que podemos dejar de dar importancia al –odio que mi vecino siente por mí–, al 'odio que yo mismo tengo' o a tendencias sociales destructivas como el nazismo o el racismo. Una vida buena alterna las polaridades de lo accidental y lo filosófico. Una vida que todo lo acreciente, que todo lo apasione, que todo lo revitalice, no puede ser más que una euforia imposible, un éxtasis grotesco y contradictorio. La sabiduría tal vez consista en parte en volver intrascendentes las grandes tragedias que podrían reproducirse por doquier si no murieran, si no cayeran en la nada-alteridad propia de lo accidental. Es necesario volver accidentales actos y procesos, así como vivir filosóficamente otros. Esto es algo cierto tanto sistémicamente (como diría la gestalt, no podemos poner en el centro de la atención todo lo que pasa) y también éticamente (no todos los actos y procesos requieren de ese protagonismo).

Lo filosófico en el pensamiento, en la acción y en el lenguaje humano

Desde una perspectiva sistémica, podríamos dividir en dos grandes grupos los actos y procesos que efectuamos los seres humanos. Algunos de ellos, por su constitución, son relaciones de la subjetividad con ella misma, "se dirigen" hacia-sí. A esos los denomino pensamientos. Los actos y procesos que se conforman a partir de una vinculación con la exterioridad serán aquí considerados como acciones. Pensamientos, entonces, serían las emociones, las sensaciones, los recuerdos, las "imágenes mentales", los sentimientos, las intuiciones, así como el pensamiento racional. En las acciones estarían incluidas las intervenciones corporales en la realidad, así como las enunciaciones discursivas, la captación sensorial y la escucha de palabras que otros puedan pronunciar o emitir. Para este enfoque, el lenguaje es una acción que despierta un pensamiento, entendidos ambos de la forma sistémica en que antes los he definido. Así, el lenguaje son las vinculaciones con la exterioridad (como sonidos, trazos, puntos que se hacen sobre una superficie) que, al ser captados, producen movimientos particulares de la subjetividad hacia sí misma. Luego estas acciones originarias son interiorizadas y automatizadas en el pensamiento racional. Esta es una síntesis muy grande de una propuesta teórica algo compleja que puede consultarse si se desea (Sumiacher, 2016, 2017).

Si consideramos al pensamiento como las relaciones de la subjetividad consigo misma, la filosofía en este plano resulta en la multiplicación de actos y procesos hacia-sí, lo que se percibe como profundidad. Un sentimiento, un recuerdo o una sensación pueden ser filosóficos si un sujeto los vive como una experiencia profunda y de alto impacto. Si 'recuerdo vívidamente el rostro de mi abuelo', es posible que dicho recuerdo esté ligado a un proceso más profundo que la mera imagen mental, tal como podría ser el "respeto que le sentía", "la admiración que le tenía", etc., lo que se enmarcaría en una forma de desarrollo del "respeto" sin más. Muchos consultores filosóficos hablan de la idea de la profundidad como un elemento distintivo de un proceso filosófico.[11]

Así también, la presencia de actos filosóficos de pensamiento brinda una riqueza de interioridad. Esto se debe a que los actos filosóficos promueven procesos filosóficos que multiplican nuestra actividad del pensar, como ya venimos viendo. Los actos filosóficos movilizan las estructuras que se dirigen hacia sí produciendo múltiples efectos y aumentando la

multiprocesualidad, disparando muchos otros actos de relaciones con uno mismo. Si seguimos con el ejemplo del 'recuerdo vívido y profundo del abuelo', este puede 'provocar un sentimiento de nostalgia' y esto hacerme pensar que "'la gente ya no es como la que había cuando era niño'". También podría –movilizarme a ser mejor persona en el trato con mis empleados–, lo que sería una consecuencia a nivel acciones, cosa que también pasa. Si este pensamiento es profundo, entonces estará conectado con muchas otras cosas.

A diferencia del pensamiento, en el campo de la acción (las vinculaciones con la exterioridad), la filosofía se percibe como importancia. Resulta importante "la primera entrevista de trabajo", porque ella implica que podamos ser contratados o no. A una sociedad en guerra le parece importante "el contacto que hace un embajador con su enemigo", porque allí se definen muchas interacciones futuras. También la intervención filosófica implica tendencialmente la mayor de las trascendencias. Esto es algo cercano a la idea de *praxis* o "poner en práctica nuestras ideas". Pero no basta decirlo, ¡tampoco basta con hacerlo! ¡Hay que serlo! Esto quiere decir que lo filosófico es parte de nuestras estructuras, de la médula misma de los actos y sus mutuas conexiones. Yo puedo decir –"me importan las demás personas"– pero, ¿realmente me importan en toda mi procesualidad? ¿O en qué grado esto está aconteciendo en el conjunto de mis sentimientos, pensamientos, recuerdos, etcétera? Importantes ideas en forma de intuiciones o como elaboradas teorías racionales en el pensar, si no se llevan a la práctica pueden volverse accidentales. De la misma manera pasa si una persona realiza una gran cantidad de acciones concretas sin pensamientos que estén ligados a ellas. El mayor desarrollo filosófico estará siempre en la conexión del pensamiento con la acción.

Entrando en el tema del lenguaje, el nombre de un proceso filosófico es llamado aquí "concepto" y los conceptos son la forma que tenemos para denominar a la filosofía.[12] Los conceptos son ciertas acciones arbitrarias que remiten a pensamientos representativos de procesos filosóficos. Por ejemplo, "amor" puede ser un concepto filosófico porque es la forma que tengo de denominar a un proceso de larga duración que en su procesualidad incluye el acto de 'emocionarme cuando veo a la otra persona', decirle –"que tengo ganas de verla"–, –dedicar tiempo a pasar con ella–, etcétera. "Justicia" puede ser otro concepto filosófico, porque sirve para denominar cuando un grupo 'da el lugar que le corresponde a cada integrante',–"denuncia cuando algo irregular pasa"–, etcétera. El sentido filosófico de estos actos puede

representarse o explicitarse por medio de palabras como "amor", "justicia", "amistad", "coherencia", "belleza", etc., pero ellas no son en sí los procesos. Si se confunde el nombre del proceso con el proceso mismo, la filosofía que se hace se vuelve accidental. La filosofía no son los conceptos sino aquello a lo que los conceptos refieren. Filosofía no es hablar sobre "justicia", "género", "verdad" o "método": la filosofía es la realización o existencia de actos y procesos articulados que se expanden y desarrollan en la vida de las subjetividades con cierto sentido, conectados de ciertas formas. Si no existieran estas realidades no tendría ningún sentido hablar de estas cosas.

Esto no quita, por supuesto, que no pueda ser importante hablar o realizar análisis sobre este tipo de temas, pero en ningún lado veo y aplico el "amor" o la "justicia" como cosas en sí mismas. Creer esto sería caer en una especie de platonismo bastante extraño. Parafraseando a Wittgenstein, si a un no-hablante le dijera (o señalara): –mira–, – "esto es el amor"–, entonces él podría asociar dicha acción (sonido) a los actos que puede ver o sentir. En la medida en que fuera teniendo más experiencias de vinculación, iría construyendo un significado más rico para aquel término tan abstracto. Los conceptos implican siempre una síntesis, porque resumen gran multiplicidad de actos. Una buena síntesis es aquella que compila adecuadamente los distintos actos de los que se compone el proceso y no deja fuera lo relevante.

Un filósofo práctico que desee desarrollar un proceso filosófico no puede tratar cualquier tema. Debe buscar en la procesualidad existente en los grupos, individuos u organizaciones con las que se relacione sentidos filosóficos potenciales, que son semillas de filosofía que podrían crecer con gran fuerza si son acertadamente estimuladas. A veces los extraerá de las palabras que se digan o de las cosas que se hagan, otras veces podría proponerlos él, pero siempre han de estar en conexión. Esto mismo es lo que han propuesto Matthew Lipman (2003) y sus seguidores en la búsqueda del interés en las comunidades de indagación filosóficas o Gerd Achenbach (1997) y muchos otros en el momento de hacer una consultoría filosófica. Podría haber muchos temas o conceptos posibles para el trabajo filosófico, pero sin duda no se trata de tocar cualquier tema. La filosofía siempre busca lo trascendente, lo irrenunciable, lo profundo, lo importante, y si lo hace a través de las palabras pretende que ellas repercutan después en toda la procesualidad viviente del sujeto. Con el solo hecho de "invocar" términos o crear extensas redes de relaciones lingüísticas entre ellas no generaremos ningún tipo de sentido filosófico.

Para cerrar este apartado quisiera considerar la posibilidad de la existencia de filosofía sin conceptos. A veces se piensa que la filosofía tiene que estar necesariamente ligada al lenguaje, pero posiblemente esto provenga de la fuerte influencia de aquel grecocentrismo al que antes refería. Lo filosófico no se relaciona en sí con el uso del lenguaje, la filosofía es el sentido que puede adquirir la forma de la conexión de un proceso viviente. Ella no se vincula en sí con la racionalidad, ni siquiera con la abstracción o la síntesis. Imaginemos a alguien que –dedica muchas horas de su tiempo a apoyar a otros–, –está al pendiente de lo que hacen sus vecinos–, se "'sabe sus nombres"', –"platica con la gente siempre que puede"–, –se va tarde a la cama porque cuida de su madre–, etcétera. Todo un conjunto de actos y procesos de alta intensidad que perduran en el tiempo y se reproducen a sí mismos. Frente a ello, alguien podría decir que "esa persona es muy bondadosa" y quizá él o ella alguna vez lo haya pensado, pero este pensamiento, este acto de conceptualizar el sentido de su accionar es suplementario y ciertamente secundario. Podríamos tener el proceso expansivo aun sin la conceptualización.

La tarea de los filósofos prácticos

Podemos ver que la filosofía existe desde antes e incluso puede vivir más allá de las palabras. Esto no significa que nuestro lenguaje no pueda permitirnos ampliar nuestra filosofía, no es esto una invocación a "abandonar" el lenguaje, como intentan por momentos filosofías como el taoísmo o el budismo zen. Nuestro lenguaje también permite desarrollar y ampliar de múltiples formas mi filosofía, pero el punto es cuánto, cómo y de qué forma hacerlo. Esta es la diferencia entre hacer un buen y un mal uso de la palabra. Los conceptos, por ejemplo, pueden apresar sentidos filosóficos potenciales y permitir abordajes sumamente valiosos y únicos, como muchas veces se hace en la consultoría filosófica, en la filosofía para organizaciones o las prácticas filosóficas en general. Al fin, se trata de hacer un uso adecuado de la racionalidad, así como postula Luca Scarantino, un gran filósofo de nuestro tiempo:

> La racionalidad filosófica no debe en ningún caso consistir en una imposición de la generalización de los contenidos de un saber determinado. Al contrario (...). La enseñanza de la filosofía no puede postular nuevas entidades sustanciales ni remplazar la determinación inmediata de lo dado por una determinación metafísica (...). La educación filosófica que le enseña al individuo a elaborar su experiencia puede ser valiosísima para equilibrar el choque de los intereses particulares, de los egoísmos y de las reivindicaciones identitarias. Toda acción de apoyo a la enseñanza de la filosofía debería, por lo tanto, focalizarse en esa apertura (Unesco, 2011: 114).

La práctica filosófica (y la filosofía en general) es un movimiento expansivo y pujante, único en cada caso y en cada subjetividad, que debe ser buscado y también existido y vivido. La tarea de los filósofos prácticos, a final de cuentas, es propulsar esto a través de todos los medios que podamos y tengamos a la mano.

Notas

1. La sistémica inspirada en Von Bertalanffy será uno de los marcos epistemológicos de esta propuesta.
2. Esta propuesta se enmarca en una comprensión biológica (ligada a la vida) de los procesos filosóficos, inspirada en el fantástico filósofo chileno Humberto Maturana (1997).
3. Independientes de la experiencia, de la realidad particular de cada caso.
4. Otra característica de este enfoque es un abordaje fenomenológico de los procesos humanos, observándolos en su acontecer mismo.
5. Se entiende que la descripción del proceso no puede ser nunca el proceso, pero la reducción propia de la descripción nos sirve para entenderlo y analizarlo.
6. Hoy en día, el paradigma euro y grecocéntrico que plantea a la filosofía iniciando en Grecia resulta prácticamente anacrónico, debido al estudio y consideración a nivel mundial de filosofías antiguas americanas, orientales, de medio oriente, etcétera. Basta para ello con revisar los programas de los últimos World Philosophy Congress, el evento mundial más importante y significativo que realiza la academia filosófica cada cinco años.
7. Incluso puede decirse que estos actos o procesos normalmente se ligan o conectan con los procesos constitutivos de la identidad de las subjetividades, volviéndose ejecuciones en permanente crecimiento y definición.
8. Las pasiones poderosas son las más preciosas también para Nietzsche (2000: 612). O pueden verse otras relaciones de esta propuesta con el autor (2000: 52, 223, 241, 247, 280, 430, 462).
9. Las vinculaciones de la filosofía con la pasión son ideas que he construido junto a mi amiga y colega Mónica Kac, de Argentina.

10. Dice un antiguo proverbio budista: "Aceptar es fácil; continuar es difícil..." (Daishonin, 2008: 493).
11. El criterio de profundidad es resaltado hoy en día por ejemplo por Ran Lahav en el desarrollo de lo que él mismo llama *"deep philosophy"* (Lahav, 2016).
12. Deleuze y Guattari consideran que la función de la filosofía es la creación de conceptos (Deleuze y Guattari, 1991: 21-38). La relación entre la filosofía y la generación o búsqueda de conceptos ha sido explicitada por filósofos que van desde Sócrates hasta autores de la práctica filosófica contemporánea como Félix García Moriyón, Peter Raabe, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, etcétera.

Bibliografía

Achenbach, G. (1997). On Wisdom in Philosophical Practice. En *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Spring, XVII, 3.

Daishonin, N. (2008). *Los escritos de Nichiren Daishonin*. Alemania: FGB.

Deleuze G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Lahav, R. (2016). *Saliendo de la caverna de Platón*. EE.UU.: Loyev Books.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*: Santiago de Chile: Dolmen.

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.

Sumiacher, D. (2016). Critical and Creative Philosophical Practices. En *Journal of Humanities Therapy*, 7, 1. Corea del Sur: Kangwon National University.

Sumiacher, D. (2017). Acts, processes, thought and action in philosophical practices. En L. Amir, (comp.). *New Frontiers of Philosophical Practice: Expanding Boundaries*. UK: Cambridge.

Unesco (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México: UAM-Unesco.

Capítulo 10

La consolación filosófica

Oscar Brenifier

El ser humano está sufriendo. Nada extraordinario o nuevo allí. Está sufriendo, más que los animales, no solo porque experimenta sufrimiento corporal, como lo hacen otras especies, sino también porque experimenta sufrimiento moral, un subproducto de la libertad y el razonamiento, esas características humanas, algunas consecuencias de las que difícilmente se puede escapar. Ahora, si el sufrimiento físico no está presente de manera permanente, el dolor moral apenas desaparece, o lo hace de manera breve. Ya sea a través de la frustración, la impaciencia, los deseos insatisfechos, las expectativas desencantadas o cualquier otra inquietud, el sufrimiento está ahí, más o menos significativo, más o menos presente, más o menos soportable. La gama de medios por los cuales se expresa o se manifiesta, mostrando la diversidad y la persistencia del dolor, es amplia. Del mismo modo, se encuentran muchas maneras de reducir el dolor que podemos llamar "consolación", una consolación que perseguimos sin cesar.

Las palabras mismas articulan el problema y ofrecen algunas soluciones, algunas panaceas, algunos analgésicos, porque las palabras se anidan en el corazón del hombre: constituyen su ser. Capturan su dolor, lo generan, lo tratan, lo curan. En cualquier idioma, a través de muchas formas, uno puede encontrar palabras que son dolorosas, palabras que duelen, ¡incluso palabras que matan! Es cierto que, antes de las palabras, a través de su naturaleza orgánica, el hombre ha estado experimentando dolor. El que le desgarra el cuerpo, el producido por algún choque brutal, el de la enfermedad. A través de la carencia, el hambre, la sed o la fatiga, el dolor surgió de un cuerpo privado de su plenitud, de una necesidad desprovista de su satisfacción, de la de una armonía perturbada o simplemente de la ansiedad. Obviamente, los animales también conocen el miedo que los impulsa a buscar protección, a escapar, a luchar, a veces incluso están dispuestos

a sacrificarse para proteger a los suyos. El fantasma de la muerte, un vago sentimiento de destrucción o desaparición del ser, sea individual o colectivamente, parece afectar a una cierta cantidad de especies animales. Esta es quizás una visión antropológica, pero, ¿podríamos hablar de una voluntad de vivir que aparentemente se encuentra profundamente arraigada en la función animal, sin hablar de una voluntad de morir? Especialmente en relación con los animales que matan, aquellos que huyen de sus depredadores o, al menos, aquellos que reconocen la diferencia. Sin mencionar el miedo a perder a los seres cercanos, queridos o apegados, ya sea a través de una simple identificación biológica (como algunas sociedades de insectos) o mediante una especie de vínculo emocional (como las conexiones familiares entre los mamíferos). El deseo está en el núcleo de la existencia, bajo múltiples formas. Un deseo infinito, un deseo imposible, que va más allá de nuestra capacidad de razonar o de nuestra comprensión, porque depende más de la imaginación, un poder infinito de representación. Por lo tanto, el deseo es trágico, precisamente porque es interminable, sin límites, sin determinación, de tal manera que la avidez desmedida de algunas personas se vuelve algo sin forma. La insatisfacción es crónica, la anticipación y la frustración se vuelven insoportables. Sin embargo, estas expectativas, que tenemos en nuestros huesos, nos mueven: impulsan, motivan y estructuran nuestras vidas. Pero este proceso es demasiado sin forma para ser suficiente, el "sí a la vida", alegre y completo, apreciado por ciertos filósofos, es una construcción que es demasiado intelectual, demasiado descarnada para satisfacernos. Necesitamos decir "sí" a ciertas cosas y "no" a otras, para estar más determinados, ya que no podríamos dejar de elegir, no podríamos estar desprovistos de inclinaciones y subjetividad. La vida en sí misma no puede satisfacernos; necesitamos existir y no solo estar vivos. No podemos dejar de esperar, querer y desear. Por lo tanto, no podríamos dejar de experimentar la carencia y el dolor.

En consecuencia, para el hombre, como mencionamos, el dolor es el objeto de un discurso, que por lo tanto convierte el discurso en el titular o el preservador del dolor, para sí mismo o para los demás. El discurso es *pharmakon*, tanto veneno como cura. De la misma manera en que el discurso abarca la enfermedad, por su poder inherente, necesariamente abarca la curación, y viceversa. Ahora viene lo que es interesante: la palabra que sana, la palabra que consuela. Para empezar, dado que no somos médicos o psicólogos, no nos esforzaremos por examinar las palabras como productoras de algunos efectos somáticos, de naturaleza inconsciente, ya que

como filósofos que somos, nos importa principalmente la dimensión psicológica, consciente o razonada del hombre. Además, por la misma razón, coherente con nuestra postura filosófica, el sujeto humano no está aquí concebido como una entidad discapacitada, incapaz de satisfacer por sí mismo sus propias necesidades psicológicas, sino como un ser autónomo, capaz de asumir la responsabilidad de su propia existencia y determinar sus propios criterios de juicio. Sin embargo, el límite que estamos tratando de delinear no es tan claro como pretendemos, aunque nos parece benéfico intentar resaltarlo, por muy impresionista que sea. Si solo a través del abuso que se ha hecho hoy en día de un lenguaje de tipo "psicológico", que convierte a un adulto sano en una persona que está enferma y no lo sabe, en una era en la que proliferan todo tipo de médicos brujos. Una era que predica una ideología infantil que incita a las personas a ser mimadas y consentidas, a confiar sus más mínimos malestares, solo por una búsqueda ilusoria de la felicidad, a menudo a bajo costo. Es cierto que la buena salud de nuestros cuerpos y nuestras mentes podría haber sido demasiado ignorada, pero la idea no es ir al extremo opuesto de un narcisismo poco saludable. Y, entonces, tal vez el discurso que se confronta con el ser y que lo constituye desempeñará un papel inesperado, más sustancial que lo que hubiéramos pensado o esperado. Podríamos relacionar esto con el mandato de Spinoza sobre la felicidad: mejor no buscarla para encontrarla.

Nuestra hipótesis aquí es que el hombre está sufriendo, y que su sufrimiento lo incita a buscar remedios. Por un lado, los remedios que tratan la dimensión objetiva de su ser, aquellos que son iguales o casi iguales para todos, y que, por lo tanto, son una cuestión científica o mágica; y, por otro lado, los remedios que son una cuestión de subjetividad, de la singularidad psicológica, y que no se pueden elaborar sin que el propio sujeto tenga que definir la naturaleza y el contenido del problema, o al menos participar ampliamente para definirlo y para definir la cura también. Llamaremos a la primera categoría "medicina" en un sentido amplio: recordemos que Freud, fundador del psicoanálisis, trató de darle a su nueva práctica un valor científico, por lo que pondremos a la psicología en esta categoría. A la segunda categoría la llamaremos "filosofía". Depende de la gente entender en qué marco se ajusta su práctica. Pero aquí, nuevamente, una distinción tan contundente y marcada nos está molestando un poco. Sin embargo, debemos intentarlo para salir de esta rutina donde nada se suma, para evitar la trampa del esquema indiferenciado, esta "noche en que todas las vacas son negras", como condena Hegel. El espíritu de la

"nueva era", que en reacción a un excesivo cientificismo exalta una especie de visión "mágica" del ser, es para nosotros como saltar del sartén al fuego.

El nombre general que le daremos a este enfoque filosófico, por la necesidad de nuestra tesis, será "consolación". Porque, a pesar del riesgo de un cierto reduccionismo que algunos no dejarán de condenar, asumiremos para todos los efectos y propósitos que la filosofía o, más bien, el filosofar, no es más que el intento del hombre de curar sus males, sus dolores morales. Aquí recordamos a Platón, quien afirma que la filosofía es puramente humana, porque los dioses no la necesitan y los animales no pueden hacerla, o casi no lo necesitan, que es lo mismo. Solo el hombre, un rehén atrapado entre lo finito y lo infinito, percibe y concibe una necesidad de tal práctica. Sobre todo, porque su doble naturaleza le está causando un sufrimiento adicional, ya que el hombre se divide entre la conciencia de su ser inmediato y la esperanza o la ilusión de lo que podría ser, y también se divide entre el ser empírico y el ser trascendental. Ahora, en el centro de esta duplicidad que es específicamente humana, la necesidad de operar filosofando se articula a sí misma a través de algunos pensamientos, a través de algunas palabras, palabras que constituyen el pensamiento, palabras que están obligadas por el pensamiento, ambas causas y remedios del sufrimiento que está afectando a la mente. Sin embargo, el cuerpo como un cuerpo puede ser pensado como una generalidad, la mente como una mente, aunque se puede pensar como una generalidad también debe pensarse como una especificidad que no podemos evitar. El sujeto es singular y determinado por su razonamiento específico. La materia extendida o física es más común. Se nos acusará de ser altamente cartesianos o racionalistas y nos declararemos culpables; sin embargo, como lo hizo nuestro famoso predecesor, y con algunas circunstancias atenuantes, admitiremos cierta continuidad, un cierto vínculo importante entre estos dos aspectos del hombre.

Como último intento para señalar el alcance de nuestra esfera de acción, algunas palabras parecen necesarias con respecto al problema de la patología y del diagnóstico. Aquí, nuevamente, aparecen dos trampas, en esta simetría habitual de las realidades del mundo, una recurrencia cuya frecuencia hace que el esquema dualista sea bastante tentador. Por un lado, la afirmación de una ausencia de patología; por otro lado, el formalismo o la rigidez de la definición de patología. La primera instancia trata, con un relativismo radical que da derecho a cualquier persona a una legitimidad completa y total del ser y del pensamiento, una subjetividad todopoderosa que es legítima únicamente porque existe. Este esquema "adolescente"

afirma que todos los pensamientos tienen el mismo mérito, que las personas pueden pensar lo que quieren. Esta podría ser una tesis defendible si solo uno pudiera aceptar las consecuencias de tal visión del mundo. Por ejemplo, el hecho de que aquí ni a la lógica, ni a la razón, ni a la moral, ni a la conciencia se les da un estado real. Lo que no sería un problema filosófico en sí mismo, si esta posición fuera sostenible sin mayores obstáculos. Pero, desafortunadamente, lo que sin saberlo estaría profesando el defensor de tal tesis es un discurso que glorifica lo inmediato, que certifica la sinceridad del momento, que aniquila la posibilidad de una perspectiva crítica. Un discurso que, ante el más mínimo golpe de realidad u otredad, no dejará de generar diversas contradicciones o de causar muchos males. Nuestro trabajo como filósofos no está aquí para proponer un nuevo esquema, sino simplemente para ofrecer una oportunidad de visión, para permitir que el sujeto trabaje más profundamente en dirección a ese esquema, tomar conciencia de este o dejarlo ir, como él prefiera. No obstante, nuestra experiencia nos permite reconocer en un discurso de este tipo, a través de preguntas simples, no tanto la patología del esquema, que no existe en el absoluto, sino los tormentos de un ser singular que es incapaz de responsabilizarse de su propia existencia, como en el caso de los años de adolescencia, aquellos años llenos de todos los peligros, de todas las inquietudes e incertidumbres.

Si ocurriera lo contrario, el del formalismo científico, el punto sería establecer una lista de modalidades de pensamiento y de ser, definidas a priori como sanas o patológicas, que luego requerirían luchas o curaciones. Si muchos filósofos han escrito, sin reclamarlo, de esta manera, no puede ser lo mismo para el practicante de la filosofía, cuya función no es transmitir una filosofía específica y enseñarla mientras considera que otras formas de pensamiento son irrelevantes o son una "enfermedad". Eso sería, por ejemplo, enseñar cierto tipo de sabiduría o una religión. Los choques entre filósofos, doctrinas, escuelas y tendencias, que marcan y estructuran la historia del pensamiento, nos muestran la inclinación de algunos pensadores a imponer de alguna manera cierta visión del mundo que creen que es más segura, más verdadera, más vasta, más metódica, etcétera. Habiendo dicho eso, si no hubieran tenido esa pretensión, tal vez no habrían percibido el interés de sus contribuciones específicas ni estado motivados a continuar con sus esfuerzos de escritura. A diferencia de los escritores literarios que generalmente aspiran a cierta originalidad en su trabajo y a alguna expresión de lo que les importa, los filósofos son

impulsados por una aspiración a la verdad, la virtud, la realidad, en cualquier caso, a una cierta forma de universalidad, tan vana y pomposa como esta afirmación pueda sonar. Una afirmación que a veces se reconoce, a veces no, como para cualquier mortal común. Con ese talento extra que los especialistas de las técnicas filosóficas despliegan para evadir el problema y reclamar una falsa humildad.

Pero aquí estamos, basados en nuestro trabajo de negatividad, crítica o deconstrucción y aun así de afirmación, ofreciendo por nuestra parte una axiología, ofreciendo definir una cierta cantidad de patologías, que presumiblemente definiremos como no doctrinales, para afirmar la posibilidad de un diagnóstico. El punto no es establecer una visión del mundo –con lo difícil que sería para una perspectiva de este tipo no mostrarse entre nuestras palabras– sino identificar qué es lo que permite y qué es lo que detiene el pensamiento, insistiendo en este último aspecto de manera más específica, dado que el objetivo es implementar el pensamiento, lo que realmente se anida en el corazón del proceso de filosofar. Reconozcamos aquí una tesis "personal", una visión de las cosas que parece crucial para el resto de nuestro texto, aunque no reclama ninguna originalidad. El pensamiento piensa, de manera natural, excepto cuando está obstaculizado. Por lo tanto, el trabajo del filósofo, su tecnicidad, se relaciona en gran medida con la supresión de esos obstáculos, lo que nos permite afirmar que no enseñamos cómo hacer filosofía, sino que lo que estamos abordando son los motivos del no-filosofar. Algo así como los ingenieros que luchan contra los obstáculos naturales que están deteniendo e impidiendo la corriente de un río, en lugar de cavar un canal artificial.

Para aquellos que temen alejarse del tema, la consolación, comencemos por proponer la hipótesis del trabajo, que es que la llamada "práctica filosófica" consiste en gran medida en restablecer el proceso estándar de pensamiento que se ve quebrantado por el dolor, un concepto utilizado aquí de forma extendida y polimorfa. Un dolor cuyo efecto principal sería la fijación de este flujo en un punto particular, o varios, de manera obsesiva y no reflexiva. Este dolor, que se convierte en el punto de anclaje del sujeto pensante, actúa como un agujero negro astronómico, un lugar de una densidad desproporcionada que lo atrae todo, incluso la luz, razón por la cual nada resulta del mismo modo. De hecho, algunos dolores logran movilizar la totalidad de la experiencia de vida psicológica de una persona, hasta el punto en que puede hacer al sujeto radicalmente impotente, excepto si él/ella logra canalizar o sublimar este dolor, transformándolo

en una fuerza capaz de moverlo (a) y conducirlo (a). Para nosotros y para el caso, esta sublimación o esta canalización forman parte del núcleo de la dinámica de la consolación, que nos esforzaremos por explicar.

Historia de la consolación filosófica

Más bien olvidada por los diccionarios de filosofía, la palabra "consolación" tiene su importancia en la historia de la filosofía. Aunque esta idea parece ser de especificidad mediterránea y occidental, la encontramos en otras tradiciones: por ejemplo, en el *Bhagavad-Gitâ*, donde el dios Krishna consuela y aconseja al príncipe Arjuna afligido con un terrible dilema moral, o en la predicación de Buda, donde la compasión y el despertar tienen como objetivo romper la cadena de causalidad que trae sufrimiento. En los países occidentales, el papel explícito de la filosofía se ha mostrado desde la Antigüedad, con los epicúreos (Epicuro, Lucrecio) y los estoicos (Séneca, Epicteto, Marco Aurelio), especialmente en relación con la muerte. Esta preocupación por el hombre y sus aflicciones aparece en los tiempos de los antiguos griegos, a través de una forma de decadencia de los temas nobles y desapegados: la metafísica, la gnoseología y la cosmología. La subjetividad humana ya había sido tratada ligeramente por Platón (*El Banquete*) o Aristóteles (*Ética a Nicómaco*) pero siempre desde la perspectiva de alcanzar un ideal, ya que lo trascendente o lo divino todavía formaban la esencia de la realidad: el bien es más buscado que la felicidad, aunque la felicidad hoy en día está mucho más de moda. Podemos encontrar esta oposición entre un pensamiento complaciente y una nobleza filosófica en *La consolación de la filosofía*, de Boecio. Condenado injustamente a muerte, comienza su libro en la cárcel donde escribe poesía para quejarse de sus males. Muy pronto, la Dama Razón lo visita en su celda para reprenderlo y lo incita a contemplar las "grandes verdades", para olvidar el sufrimiento relacionado con su frágil y miserable existencia.

Con San Agustín, la filosofía cristiana experimentó una importante inflexión en la relación entre el consuelo de los dolores humanos y la presencia de un ideal, ya que, desde su propio reconocimiento, el origen de su conversión fue una desesperación personal relacionada con el escepticismo y la ausencia de la verdad. Además, la relación entre el mensaje bíblico, usado para la consolación principal, hace de este ilustre padre latino un importante fundador de la filosofía existencial. Una doble contribución

cristiana fundamenta este giro en la filosofía: la encarnación de Dios en el hombre y la dimensión histórica de la humanidad, dos elementos fundamentales de una doctrina escatológica de la salvación. La visión agustiniana nos permitirá entonces imaginar la hipótesis de que cualquier esquema metafísico, cosmológico, sociológico o de otro tipo no es más que un intento de dar sentido a la existencia humana y aliviar el dolor moral asociado a la conciencia y el sentimiento de finitud. De hecho, la trascendencia solo puede encontrar su sentido a través y para la naturaleza humana, sin negar, sin embargo, ninguna revelación o verdad a priori. La tradición mística que afirma que Dios está sometido, ante todo, a una relación personal (Teresa de Ávila, Eckhart, Hildegarda de Bingen...), al igual que el existencialismo cristiano (Kierkegaard, Berdiaev, Simone Weil, Mounier...) son a su manera los continuadores de tal tradición, para quienes el pensamiento y la fe se inscriben sobre todo en el corazón de la experiencia personal y social. Así es como la divinidad se articula a sí misma dentro de su misión reconfortante y redentora. En paralelo a la tradición cristiana, mencionemos la tradición cátara, donde la consolación es una simple ceremonia para los maniqueos de Albi al borde de la muerte, sin ninguna restricción de castigos, que supuestamente borraría los pecados de toda la vida, ofreciendo a los fieles la oportunidad de alcanzar la salvación antes de morir, una especie de redención que cambiaría la vida.

Otra ruta para el estudio de la consolación: el desarrollo de la psicología, que hasta Descartes fue dominada por la metafísica, que progresaría lentamente y se emancipará a sí misma, y que a través de Freud se separaría de la filosofía en un intento de establecerse como una ciencia. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo de la cientificidad y de su dimensión médica, todavía se puede considerar que la psicología moderna guarda en sí misma las huellas de un trabajo filosófico destinado a compensar las deficiencias y las penas del alma humana. El punto ya no es entender el mundo sino ayudar al hombre a vivir, aunque las principales corrientes tradicionales de la filosofía tendieron a abandonar esta preocupación. Además, el advenimiento de la psicología es uno de los muchos casos en donde el principio de una práctica destinada a los simples mortales es problemático para la filosofía, ya que, si la filosofía clásica de los sistemas se encuentra más o menos fuera de moda a finales del siglo XIX, sigue siendo una actividad académica y elitista en la que prevalece la primacía de la abstracción y los conceptos. El trabajo de Montaigne, sus *Ensayos*, donde declara no tener más preocupaciones que él mismo a lo largo de sus escritos, o las

meditaciones muy personales de Rousseau, están prácticamente excluidos de las publicaciones filosóficas a las que se hace referencia. El hecho de que uno se dedique a un trabajo sobre sí mismo parece ser contrario a la universalidad del campo filosófico y asimilarse más a la literatura. Además, cuando la filosofía se ocupa de lo singular, está tratando con un universal concreto y ciertamente no con una existencia singular. Esta es probablemente la razón por la cual los filósofos existencialistas, para quienes la existencia y sus problemas son el problema esencial, se involucraron en novelas y cuentos: Sartre, Camus, Unamuno...

Por lo tanto, la actividad de la filosofía puede calificarse como una consolación cuando, dentro de ella, se enuncia un problema personal vinculado a una existencia adecuada y, en general, cuando se proporciona una solución específica a ese problema. Queda por verse si el mismo requiere ser enunciado de una manera explícita, personal y confesada para que este proceso tenga derecho a la consolación. O, como dice Unamuno sobre Spinoza, este último establece su sistema filosófico únicamente como un intento de consolación que construyó debido a su falta de fe. Para algunos es la mano, el pie, el corazón o la cabeza lo que puede doler, pero para Spinoza fue realmente Dios quien dolió. Lo que podría permitirnos considerar que cualquier trabajo filosófico, o cualquier otro trabajo, es solo un intento de consolación.

Los diversos caminos de consolación podrían, por lo tanto, ubicarse en varias categorías: expresión de dolor, discurso de tristeza o aceptación, gran demanda o realce ético, apelación a la razón, descubrimiento de la realidad o la verdad, contemplación de la divinidad, enfoque o devoción a algún significado, disolución en lo despreciable, la nada o lo absurdo, la sublimación en el trabajo, la inadvertencia a través de la acción o el entretenimiento, las relaciones con los demás, el compromiso social; tantos caminos que permiten, en general, reducir o suprimir la ansiedad y el dolor o posibilitan la búsqueda de la felicidad.

La figura de un Sócrates cuestionando a alguien se ha convertido en emblemática de una búsqueda individual de verdad o felicidad. En este sentido, la filosofía recupera su dimensión personal y reconfortante, que podríamos oponer a la ciencia pura o al conocimiento vano.

Dolor y consuelo

Para el alma, el dolor, un sentimiento de desequilibrio, está vinculado al deseo y al miedo, un fenómeno que en su extensión o amplitud moral es peculiar al hombre. Los animales experimentan principalmente necesidades biológicas. El alma humana se mueve permanentemente, anhelando completarse para encontrar lo que le falta, sintiéndose separada de una especie de unidad primaria, privada de infinitud o totalidad. La antropología platónica se basa en la búsqueda de una vida mejor, en la liberación de un deseo implacable. Implica una purificación progresiva del alma, mediante un trabajo sobre el deseo mismo, sobre su naturaleza y su funcionamiento, mediante la razón. El dolor crónico que nos habita se relaciona con la naturaleza infinita del deseo, especialmente con esa sed de objetos terrestres, como el placer, la posesión o el reconocimiento. Este deseo es infinito, insaciable. La verdadera necesidad, la física, por ejemplo, se satisface fácilmente, pero el deseo humano va mucho más allá, es desproporcionado y, por esta razón, genera malestar. El punto aquí es tratar tanto las causas como los síntomas.

El deseo no puede desaparecer, siempre quiere más, se mueve sin cesar de un objeto a otro y cada satisfacción genera un nuevo deseo. Al igual que un niño, el deseo se basa en las cosas brillantes que hay y en aquellas que se imagina que son brillantes. Lleva la evidencia de una falta de unidad, de una heteronomía y de una insatisfacción crónica. Es consciente de su propia sed, pero ignora que la naturaleza de los objetos buscados no puede apagarla. Para mostrar esto, Platón usa el mito del barril sin fondo de Danaides, este recipiente que requiere un llenado infinito. Así, hay un tirano en cada hombre, el deseo, que se manifiesta cuando encuentra condiciones favorables para su expresión. Al mismo tiempo, al igual que el "último hombre" de Nietzsche, Platón nos hace contemplar la terrible perspectiva de un hombre cuyos deseos se cumplirían, y al que compara con una esponja empapada, metáfora que simboliza la muerte del alma. El objetivo no es satisfacer el deseo, sino educarlo, purificarlo, hacerlo consciente al elevar el espíritu hacia los deseos celestiales, hacia la contemplación de la propia naturaleza primaria, una especie de reconciliación con uno mismo. Pero esto no puede ocurrir sin *agôn*, sin una confrontación entre el yo y el mundo exterior, como nos dice el mito de caverna. De hecho, a diferencia de varias sabidurías que nos invitan a contemplar claramente lo absoluto, si uno quiere escapar de la ilusión de los sentidos, debe confrontarse con los demás y, por lo tanto, con su propio yo, lo que necesariamente debe

ocurrir a través de una muerte simbólica y violenta. Esta es la razón por la cual un buen discurso o una simple conversión del alma a grandes ideas no será suficiente.

Ahora estamos llegando lentamente a lo que distingue los diversos tipos de consolaciones, especialmente una división significativa. Para explicarlo, recordemos el comienzo del famoso texto de Boecio, *La consolación de la filosofía*. Su autor, el propio Boecio, condenado injustamente a muerte y en prisión, se ve superado por el destino que le espera. Recordemos que para consolarse, él escribe poemas, sin embargo, llega la Dama Razón y le da una buena reprimenda: "Siempre me has cultivado, y ahora, solo porque vas a morir, te estás dejando caer, estás siendo complaciente contigo mismo". Y emprende con Boecio un largo peregrinaje de pensamiento, una verdadera consolación que le exige ejercitar su mente. La poesía es suave, la razón es dura. Esto puede compararse con la ética nietzscheana que rechaza la dulzura del consuelo cristiano, el amor, la empatía y la compasión, para defender la idea griega de ejercicio, el principio de confrontación: "no filosofía sin *agôn*", dice Nietzsche, o "filosofar con un martillo".

Por lo tanto, la consolación filosófica no concibe al sujeto como un paciente, como una persona vulnerable, como una persona en dificultad, como un ser débil e indefenso para proteger, ayudar o salvar, sino como un atleta en entrenamiento, como un luchador que se prepara para la batalla. A priori, el sujeto es "fuerte", solo necesita practicar, mientras que para otros "terapeutas", es débil y debe tomarse de la mano hasta que "vuelva a ponerse de pie". El sujeto debe determinarse a sí mismo, a través de sí mismo, en lugar de depender de una autoridad exterior. Y cuando hay autoridad, si hay alguna diferencia de experiencia o de conocimiento, casi no hay diferencia de estatus. Aquí no hay un sacerdote y sus fieles, ni un psicólogo y su paciente, sino dos filósofos que hablan, uno de ellos con un poco más de experiencia o habilidades que el otro, pero con un estatus equivalente. Puede haber cierta asimetría a través de la diferencia de habilidades, pero ninguna disparidad en términos de legitimidad. Pero el sacerdote no invita a los fieles a convertirse en sacerdotes y el psicólogo no invita a sus pacientes a convertirse en psicólogos, mientras que el filósofo invita a su interlocutor a convertirse en filósofo. En primer lugar, porque ser filósofo no es un estatus o una función, sino una actividad: filosofar. En segundo lugar, porque filosofar, tomado en un sentido amplio, en un grado mínimo, parece ser una necesidad que uno precisa aceptar, simplemente porque uno es un ser humano, un ser pensante, y no parece estar

relacionada con una práctica específica asociada a algunas condiciones, a una cultura o circunstancias. Queremos defender la universalidad del filosofar, de su práctica y de su necesidad. Además, el origen de cualquier acto filosófico solo puede encontrarse dentro de uno mismo, dentro de la propia razón, y no dentro de una doctrina u otros paradigmas dados que permitan o determinen una interpretación. En tercer lugar, tanto el sacerdote como el psicólogo quieren "salvar" a su interlocutor, casi contra sí mismo, mientras que el filósofo quiere practicar su pensamiento con su contraparte. El filósofo actúa ante todo por sí mismo, por necesidad o deseo, mientras que los otros dos actúan por el otro: están más allá de esta necesidad. En cuarto lugar, el filósofo se interesa por la humanidad de la persona, mientras que los otros dos están interesados principal y casi exclusivamente en el individuo específico, su alma o su salud psicológica: la persona es apenas su propia finalidad, lo que sería una visión reductora del sujeto. Es cierto que cada uno de esos criterios puede aplicarse más o menos a las otras dos funciones, de acuerdo con la concepción que tiene cada una, pero afirmemos que, globalmente, este conjunto es más una característica específica de la práctica filosófica.

El ser humano experimenta dolor; sus formas, sus nombres y sus síntomas son innumerables. El ser es impulsado por el dolor, puede quejarse y no aceptarlo, pero también puede contemplarse complacientemente en él y volverse impotente. Sin dolor, el hombre no sería nada, no sería lo que es. Sin falta, no sería consciente de su propia humanidad. Solo la brecha entre su propia finitud y la superación de esta finitud forma su identidad. La vida ya es un desequilibrio, o un equilibrio inestable, creando allí un impulso, una tensión, un impulso permanente. La existencia es una amplificación de este principio de vida, llevando los principios biológicos a una dimensión moral y espiritual, junto con la distorsión necesaria que implica el paso de la materialidad a la no materialidad. Sin embargo, es difícil evitar el deseo de estabilidad, la tentadora ilusión de la homeostasis vigila, una especie de estabilidad sin fin, equilibrio inmutable y permanente, garantía de la felicidad eterna. Esto significaría no aceptarnos como humanos, sino mantener una perspectiva que es tanto infantil como ideal: la nostalgia de un paraíso terrenal perdido o la esperanza de un paraíso celestial. El punto aquí radica en la conciencia de este dolor, en los medios implementados para tratarlo, en la apreciación de la dificultad que representa este tratamiento, en el significado que se le da tanto al dolor como a su cura. Ahí radica el problema de la consolación.